



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

PROCESSOS FORMATIVOS DE CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DA
CRIATIVIDADE: UM OLHAR RENOVADO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E A
RESPONSABILIDADE DOS EDUCADORES

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

Maria Paula Pequito de Almeida Sampaio Soares Lopes

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Setembro 2016



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

PROCESSOS FORMATIVOS DE CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DA
CRIATIVIDADE: UM OLHAR RENOVADO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E A
RESPONSABILIDADE DOS EDUCADORES

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Maria Paula Pequito de Almeida Sampaio Soares Lopes

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Setembro 2016

Agradecimentos

No momento de terminar este trabalho sinto-me grata pela vida e pela oportunidade de poder contribuir, ainda que só um bocadinho, para pensarmos mais ou para fazermos melhor.

Grata por crescer académica, profissional e pessoalmente.

Grata por com quem me cruzei na vida e me serviu de inspiração e exemplo.

Grata por todos os Educadores de Infância que aceitaram, nas formações e em grupos de trabalho, o desafio de fazer diferente e de quem tanto recebi, com quem tanto aprendi... os exemplos usados neste trabalho são apenas uma pequenina amostra do que conseguimos.

Grata pelo tempo que umas célebres duas colegas/amigas dedicaram a ler o meu trabalho e que com toda a amizade o corrigiram e me disseram que era preciso fazer melhor.

Grata até pelo esforço que representou compilar e desenvolver tantos contributos que generosamente recebi.

Grata a cada um e a todos os que, na minha Escola, me ajudaram e se disponibilizaram sempre generosamente.

À Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti o meu reconhecimento enquanto verdadeira comunidade educativa.

Grata por todos os amigos que souberam compreender e aceitar a minha pouca disponibilidade.

Grata pelos meus pais e pelo seu sentimento de orgulho na minha tarefa.

Aprendi com os meus filhos, uma forma de ser presença especial que, para lá das minhas ausências, incentivaram e motivaram sempre, para que esta causa de vida profissional tenha chegado a bom porto.

Aprendi com o meu marido a possibilidade de encontrar o caminho para não desistir, com um enorme suporte de constante incentivo e confiança.

É verdade: o mérito de chegar ao fim desta prova é, também, da minha família que nunca desistiu de me apoiar e até desinquietar.

Tive, ainda, o privilégio de receber os ensinamentos e toda a ajuda do Professor Roberto Carneiro, como pessoa e como professor. A ele dedico este trabalho porque acredito que o verdadeiro professor é aquele que pela sua maneira de ser, de estar na vida e de viver as dificuldades, impele os seus formandos a quererem ser mais, a quererem fazer mais, a irem sempre mais longe ao serviço dos outros – é este o exemplo que tenho a sorte de usufruir com este Professor.

Com o Professor Roberto Carneiro e com o Professor Joaquim Azevedo percebi que a vida está cheia de soberbas oportunidades para aprender e, aos dois, manifesto publicamente a minha gratidão.

No fim, fica a certeza de ter desenvolvido a capacidade para saborear as boas memórias de tantos anos e com tantas equipas, ao serviço da Educação.

Resumo

Esta investigação centra-se no desenvolvimento da criatividade como intencionalidade na educação de infância partindo de um enquadramento teórico com a análise da especificidade destes contextos e respetivos processos de aprendizagem.

Num primeiro momento são feitos dois tipos de análise: uma análise de âmbito macro verificando na legislação as condições existentes para que o desenvolvimento da criatividade seja uma prática explicitada; uma análise de âmbito micro, avaliando como os educadores de infância integram o desenvolvimento da criatividade na sua gestão e organização curricular.

A análise efetuada mostra que a documentação legal que orienta a educação pré-escolar, por omissão, não cria as condições para que o desenvolvimento da criatividade seja uma prática intencional. Igualmente se verificou que a criatividade não ocupava no planeamento dos educadores, num primeiro momento, um posicionamento explícito e organizador das práticas educativas.

Posteriormente foi constituída uma equipa de educadores de infância, para reflexão e investigação sobre as práticas e o seu planeamento, tendo em vista a salvaguarda do desenvolvimento da criatividade como intencionalidade educativa. Esta equipa construiu um conjunto de modelos comuns de instrumentos de planeamento e de avaliação, com explicitação das intencionalidades, que podem constituir uma base para cada educador, na sua prática, utilizar e desenvolver de forma adequada e reflexiva.

Conclui-se que processos formativos de construção do sentido da criatividade nas práticas de JI e de reflexividade avaliativa - confrontação entre as práticas declaradas e vividas - podem gerar a co-construção de instrumentos e procedimentos facilitadores do seu desenvolvimento com a assunção pessoal e profissional dessa intencionalidade por parte dos educadores de infância.

O posicionamento aqui assumido terá implicações para a forma como, através de projetos de investigação-ação, as comunidades de educadores podem dar significado a novas práticas, recriando o seu saber, saber-fazer e ser profissional.

Abstract

This research focuses in the development of creativity as an intentionality in childhood education working with a theoretical framework of the analysis of the specificities and learning processes of these contexts.

In a preliminary moment two analysis were made: one, on the macro level, focused on analysing, in the existing legislation, the existing conditions for the development of creativity as an explicit practice; another, on the micro level, focused on assessing how pre-school educators integrate the development of creativity in their curriculum management and organisation.

The analysis showed that legal documentation of pre-school education does not create the needed conditions to develop creativity as an intentional practice, by omission. It was also verified that creativity does not play an explicit and organising role in educational practices of educators, in the first moment.

Afterwards, a team of pre-school educators was built in order to reflect and research on their practices and planning, allowing the place of creativity as an intentional practice. This team created a set of common models of planning and evaluation instruments, by making explicit intentionalities, that could constitute a basis for each educator to use and develop in their own practices, in a reflexive and adequate way.

It was possible to conclude that training processes of construction of the meanings of creativity in the practices of pre-school education and of evaluation reflexivity – by confronting stated practices and experienced practices – could generate a co-construction of instruments and procedures that facilitate its development, by assuming those intentionalities on a personal and professional level, by pre-school educators.

Assuming this positioning will bring implications in the way communities of educators, through action-research practices, can give meaning to new practices, recreating their knowledges, their know-how and their professional being.

Resumen

Esta investigación se centra en el desenvolvimiento de la creatividad como objetivo en la educación infantil partiendo de un encuadramiento teórico con el análisis de la especificidad de estos contextos y respectivos procesos de aprendizaje.

En un primer momento se hacen dos tipos de análisis: un análisis de ámbito general verificando en la legislación las condiciones existentes para que el desenvolvimiento de la creatividad sea una práctica explícita; y un análisis de ámbito particular, evaluando como los educadores infantiles integran el desarrollo de la creatividad en su gestión y organización curricular.

En el análisis efectuado muestra que la documentación legal que orienta la educación pre-escolar, por omisión, no crea las condiciones para que el desarrollo de la creatividad sea una práctica hecha de forma intencional. Del mismo modo se verifico que la creatividad no era considerada en el planeamiento de los educadores, en un primero momento, en un lugar explícito y organizador de las prácticas educativas.

Posteriormente fue constituido un equipo de educadores infantiles, para la reflexión e investigación sobre las prácticas y su planeamiento, teniendo en cuenta la salvaguarda del desarrollo de la creatividad como objetivo educativo. Este equipo construyó un conjunto de modelos comunes de instrumentos de planeamiento y de evaluación, con intenciones explícitas, que pueden constituir un guía para cada educador, en su práctica, utilizar y desarrollar de forma adecuada y reflexiva.

Se concluye que los procesos formativos de construcción del sentido de la creatividad en las prácticas de Jardín de Infancia y de reflectividad evaluativa - confrontación entre las prácticas declaradas y vividas - pueden generar la construcción de forma conjunta de instrumentos y procedimientos que facilitan su desenvolvimiento con el asumir personal y profesional de ese objetivo por parte de los educadores infantiles.

La posición aquí asumida tendrá implicaciones para la forma como, a través de proyectos de investigación-acción, las comunidades de educadores pueden dar

significado a nuevas prácticas, recreando su conocimiento, conocimiento-acción y ser profesional.

Índice Geral

Introdução.....	1
Capítulo I -Contextualização do Estudo e Enquadramento Teórico	4
1. Educação de Infância - um contexto específico de intervenção educativa	4
2. Educar em processos criativos de cidadania.....	25
3. A atual importância do desenvolvimento da criatividade em contextos de educação de infância	37
4. O desenvolvimento da criatividade: uma intencionalidade na educação de infância?.....	55
4.1. Sistemas de educação de infância, a nível internacional, com expressão do desenvolvimento da criatividade	58
4.1.1. Desenvolvimento da criatividade como pressuposto do próprio modelo curricular ou pedagógico, inerente às teorias de aprendizagem: Modelo Reggio Emilia (Itália)...	58
4.1.2. Desenvolvimento da criatividade como área de um currículo para a educação de infância (Inglaterra, país onde existe um currículo oficial, para a este nível educativo)	61
4.1.3. Presença da criatividade como indicador, nos critérios de currículos de qualidade para a educação de infância - <i>Síolta, the National Quality Framework for Early Childhood Education</i> (Irlanda).....	63
4.1.4. Presença do desenvolvimento da criatividade como intencionalidade educativa, relacionada com a aprendizagem ao longo da vida, num documento oficial de diretrizes para a construção do currículo (Singapura).....	64
4.1.5. Presença do desenvolvimento da criatividade como intencionalidade educativa, expressa pelos educadores de infância, em estudos sobre representações dos educadores de infância (Turquia)	65
4.2. Desenvolvimento da criatividade na legislação portuguesa sobre educação de infância	68
4.3. O projeto: uma metodologia de intervenção e de promoção de aprendizagens em modo criativo	77
4.4. Outros âmbitos de análise	90
Capítulo II - Metodologia e percurso investigativo	95
1. Pressupostos e questões de partida.....	95
2. Metodologia e passos metodológicos	99
2.1. Fase exploratória: Registos de observação em salas de JI.....	102
2.2. Aplicação de um inquérito por questionário	104

2.3. Desenvolvimento de um conjunto de ações de formação (sobre criatividade, instrumentos de planificação e avaliação) para perceber o que os educadores integram nas suas planificações	107
2.4. Constituição de uma equipa de reflexão e investigação	110
Capítulo III - Discussão dos processos e dos resultados	117
1. Registos de observação em salas de JI	119
1.1. Dimensão física - Áreas de atividade existentes nas salas	119
1.2. Dimensão de participação das crianças na utilização do espaço - Implicação das crianças na definição de regras.....	124
2. Inquérito por questionário	127
A intervenção do educador com as crianças	131
2.2. A Intervenção do educador na equipa pedagógica	139
2.3. Estratégias metodológicas identificadas pelos educadores para o desenvolvimento da criatividade.....	144
3. Análise das planificações dos educadores	147
3.1. Momentos/atividades que são planificados.....	152
3.2. Dimensões e elementos que estruturam a planificação	162
3.3. Instrumentos de avaliação.....	168
4. Construção de um padrão para a planificação/avaliação com explicitação das intencionalidades.....	175
5. Escala para avaliação do ambiente propiciador do desenvolvimento da criatividade em JI	184
6. Reflexões sobre o processo investigativo.....	190
Capítulo IV - Conclusões e implicações do estudo	194
1. Principais conclusões.....	194
2. Implicações ao nível das políticas e práticas educativas.....	195
3. Limitações identificadas	195
4. Identificação de pontos fortes	196
5. Questões pertinentes para futuras investigações.....	196
6. Uma reflexão final.....	197
Bibliografia.....	199
Anexos.....	210

Anexo n.º 1 - Caraterização das áreas de atividade da sala	210
Anexo n.º 2 - Planificação das crianças	214
Anexo n.º 3 - Tipos de Avaliação	215
Anexo n.º 4 - Inquérito por questionário	216
Anexo n.º 5 - Escala sobre o Clima para Criatividade em Sala de Aula	222

Índice Quadros

Quadro 1 - Algumas definições de criatividade.....	47
Quadro 2 - Características dos educadores/professores criativos	50
Quadro 3 - Sugestões para despertar a criatividade na sala	51
Quadro 4 - Âmbitos de análise	58
Quadro 5 - Referências ao desenvolvimento da criatividade na Lei de Bases do Sistema Educativo.....	69
Quadro 6 - Referências ao desenvolvimento da criatividade na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.....	70
Quadro 7 - Referências ao desenvolvimento da criatividade nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	71
Quadro 8 - Referências ao desenvolvimento da criatividade no documento sobre a Avaliação na Educação Pré-Escolar.....	72
Quadro 9 - Referências ao desenvolvimento da criatividade no documento sobre a Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar	72
Quadro 10 - Referências ao desenvolvimento da criatividade nas Metas de Aprendizagem	73
Quadro 11 - Referências ao desenvolvimento da criatividade no Perfil Geral de desempenho profissional do educador de infância.....	74
Quadro 12 - Referências ao desenvolvimento da criatividade no Perfil Específico de desempenho profissional do educador de infância	75
Quadro 13 - Áreas de atividade comuns à maioria das salas observadas.....	120
Quadro 14 - Áreas de atividade existentes nas salas, resultantes dos projetos desenvolvidos	123
Quadro 15 - Identificação dos sujeitos inquiridos, das instituições e salas	130
Quadro 16 - Apresentação em percentagem da análise dos inquéritos quanto aos indicadores da intervenção dos educadores com as crianças	135
Quadro 17 - Apresentação em percentagem da análise dos inquéritos quanto aos indicadores da intervenção do educador na equipa	141
Quadro 18 - Estratégias identificadas para o desenvolvimento da criatividade	145
Quadro 19 - Exemplos do papel do adulto.....	165
Quadro 20 - Fator 1: Apoio da educadora à expressão de ideias da criança	188
Quadro 21 - Fator 2: Autoperceção da criança em relação à criatividade	188
Quadro 22 - Fator 3: Interesse da criança pela aprendizagem	189

Quadro 23 - Fator 4: Autonomia da criança	189
Quadro 24 - Fator 5: Estímulo da educadora à produção de ideias da criança	189

Índice Figuras

Figura 1 - Denominações para ação educativa direta com grupos de crianças (a nível nacional)	4
Figura 2 - Existência, na Europa, de orientações pedagógicas para a educação de infância de acordo com os sistemas de organização do nível educativo	6
Figura 3 - Complementaridade de saberes no campo de estudo da educação de infância	8
Figura 4 - Características comuns nas pessoas criativas	48
Figura 5 - Características das crianças criativas	49
Figura 6 - Processo de aprendizagem em espiral que acontece no JI	57
Figura 7 - Existência, na Europa, de definição de objetivos, resultados e/ou atividades de aprendizagem em documentos de orientação de nível central	67
Figura 8 - Existência, na Europa, de recomendações para as abordagens educativas na educação de infância	79
Figura 9 - Indicadores mais presentes na intervenção do educador com as crianças	131
Figura 10 - Indicadores menos presentes na intervenção do educador com as crianças	132
Figura 11 - Indicadores diretamente relacionados com os aspetos inerentes à planificação ..	133
Figura 12 - Envolvimento das crianças no planeamento	134
Figura 13 - Relação entre os diferentes indicadores da intervenção com as crianças, por educador observado, quanto à classificação <i>Sempre</i>	137
Figura 14 - Relação entre os diferentes indicadores da intervenção com as crianças, por educador observado, quanto à classificação <i>Nunca</i>	138
Figura 15 - Indicadores mais presentes na intervenção do educador na equipa pedagógica .	139
Figura 16 - Indicadores menos presentes na intervenção do educador na equipa pedagógica	140
Figura 17 - Critérios diretamente relacionados com os aspetos inerentes à planificação	141
Figura 18 - Relação entre os diferentes indicadores, por educador observado, na sua intervenção em equipa	143
Figura 19 - Excerto de reflexão sobre a importância do planeamento	151
Figura 20 - Planeamento das diferentes áreas da sala relativamente a um domínio curricular	152
Figura 21 - Planeamento da dinamização de uma área da sala	154
Figura 22 - Planeamento das situações de aprendizagem na dinamização de uma área, em função de um domínio curricular	155

Figura 23 - Planeamento da dinamização de uma área da sala com áreas curriculares abordadas.....	156
Figura 24 - Planificação das rotinas quanto à abordagem de domínios curriculares	157
Figura 25 - Planificação das rotinas como promotoras de aprendizagem em domínios curriculares (A)	158
Figura 26 - Planificação das rotinas como promotoras de aprendizagem em domínios curriculares (B)	159
Figura 27 - Planificação das rotinas como promotoras de aprendizagem em domínios curriculares (C)	160
Figura 28 - Planificação das rotinas como promotoras de aprendizagem em domínios curriculares (D)	161
Figura 29 - Planificação dos momentos de recreio como promotores de aprendizagem em domínios curriculares	162
Figura 30 - Modelo de planificação e avaliação semanal	163
Figura 31 - Modelo de planificação da dinamização de uma área da sala.....	164
Figura 32 - Planificação do papel do adulto - Intenções pedagógicas (excerto)	165
Figura 33 - Planificação das regras da sala envolvendo as crianças (excerto).....	166
Figura 34 - Planificação semanal com inclusão das várias dimensões intervenientes no ato educativo (excerto).....	167
Figura 35 - Reflexão feita por uma educadora quanto à importância da avaliação	168
Figura 36 - Avaliação do desenvolvimento e cumprimento das regras da sala	169
Figura 37 - Modelo de planificação e de avaliação com articulação das várias dimensões	170
Figura 38 - Exemplo de planificação da abordagem ao domínio da Matemática em situações de aprendizagem.....	171
Figura 39 - Exemplo de avaliação da abordagem ao domínio da Matemática em situações de aprendizagem.....	171
Figura 40 - Avaliação da participação das crianças nas situações de aprendizagem das rotinas tendo em conta os objetivos de aprendizagem.....	172
Figura 41 - Registo da frequência das crianças nas áreas: as escolhas das crianças	173
Figura 42 - Planificação da Organização Social da sala com a Formação Pessoal e Social como área transversal.....	177
Figura 43 - Planificação das áreas de atividade da sala com enfoque no desenvolvimento da Formação Pessoal e Social.....	178

Figura 44 - Avaliação do desenvolvimento da Formação Pessoal e Social nas áreas sala	178
Figura 45 - Planificação das rotinas com enfoque no desenvolvimento da Formação Pessoal e Social	179
Figura 46 - Avaliação do desenvolvimento pessoal e social nas rotinas diárias	180
Figura 47 - Planificação da colaboração com as famílias	181
Figura 48 - Avaliação da colaboração das famílias	181
Figura 49 - Avaliação do domínio da linguagem nas rotinas - diagnóstico	182
Figura 50 - Escala sobre o clima para a criatividade no Jardim de Infância	184
Figura 51 - Processo linear de assunção do desenvolvimento da criatividade	191
Figura 52 - Processo participado e dinâmico de assunção do desenvolvimento da criatividade	192

Introdução

A pesquisa aqui apresentada situa-se no estudo do desenvolvimento da criatividade como intencionalidade na educação de infância partindo da convicção de que para que o desenvolvimento da criatividade seja efetivo, atualmente, não bastará um saber mais intuitivo com recurso a estratégias tradicionais, mas sim, que os educadores se situem, refletidamente, em relação à sua importância e assumam esta prioridade de forma explícita, criando um novo conhecimento pedagógico através de estratégias renovadas e com intencionalidade.

No enquadramento teórico apresentamos a análise da especificidade dos contextos de educação de infância e respetivos processos de aprendizagem relacionando-os com a importância do desenvolvimento da criatividade.

Começamos por fazer uma análise de âmbito macro, na medida em que, através da legislação, tentamos verificar as condições existentes para que o desenvolvimento da criatividade seja uma prática vivida ou perceber se, eventualmente, será apenas, uma prática declarada, subentendida como necessária mas não explicitada.

Compreendendo que, efetivamente, é alheia à intencionalidade educativa, não se encontrando expressa nas orientações legais desta valência e não sendo, assim, assumida como uma prioridade educativa, focalizamo-nos seguidamente num âmbito micro tentando perceber *Como, e se, os educadores de infância integram o desenvolvimento da criatividade na sua organização e gestão curricular?*

Partimos para uma recolha de dados sobre práticas em contexto de JI identificando que, entre outros aspetos, os educadores observados dinamizam conversas com as crianças; fomentam o respeito e empatia pelos outros; promovem o empenhamento e envolvimento das crianças; envolvem-se na atividade com esta; promovem a prática de cidadania; promovem a aprendizagem coletiva; desenvolvem a cooperação entre as crianças e desenvolvem o sentido da responsabilidade e autonomia.

Identificam-se, ainda, um conjunto de estratégias que os educadores reconhecem como sendo promotoras do desenvolvimento da criatividade: Envolvimento ativo das crianças nos projetos; trabalho individual; trabalho em pequenos grupos; trabalho cooperativo; resolução de problemas referentes aos projetos vividos pelos grupos; utilização de material de desperdício; dinamização de momentos de expressão livre, entre outras.

Igualmente se definem alguns mecanismos de explicitação da intencionalidade educativa, por parte dos educadores: constrói e planeia dispositivos e sequências didáticas, observa e avalia as crianças em situação de aprendizagem e como estratégias o planeamento que é feito com as próprias crianças.

Neste âmbito micro de análise tentamos perceber qual o lugar que o desenvolvimento da criatividade ocupa no planeamento dos educadores, ou seja, se esta intencionalidade assume um posicionamento explícito e organizador das práticas educativas. O pressuposto será:

Se os educadores envolvem as crianças na atividade da sala (gestão do espaço e do tempo) e planificam com elas e se identificam essas práticas como promotoras do desenvolvimento da criatividade, então integrarão no seu planeamento essas prioridades educativas.

A análise efetuada mostra que, apesar de os educadores reconhecerem como aspetos significativos para a aprendizagem das crianças e para o desenvolvimento da criatividade, as situações de brincadeira, a organização e participação nas áreas da sala e as rotinas, nenhum destes aspetos aparece nas planificações recolhidas.

Percebendo que o desenvolvimento da criatividade é, também, alheio à intencionalidade educativa expressa nas planificações dos educadores, definimos como orientação para a continuidade do procedimento investigativo, descobrir *Como se pode, com os educadores, integrar o desenvolvimento da criatividade como intencionalidade, no seu planeamento?*

Apresentamos, seguidamente, diferentes planificações e instrumentos de avaliação construídos por parte de equipas de educadores de infância, em

sede de desenvolvimento de ação de formação, o que permite encontrar modelos de integração de todos os elementos referidos, reconhecendo-se um início de alinhamento entre práticas declaradas e práticas vividas. Compreendendo-se o valor destes instrumentos para a reflexão sobre as práticas e para a explicitação das intencionalidades educativas, é constituída uma equipa de reflexão sobre as práticas e o seu planeamento, tendo em vista a salvaguarda do desenvolvimento da criatividade como intencionalidade educativa.

Apresentam-se, nos últimos pontos deste estudo, um conjunto de modelos comuns de instrumentos de planeamento e de avaliação, com explicitação das intencionalidades e com articulação das áreas de conteúdo com situações de brincadeira, organização e participação das crianças nas áreas da sala e rotinas que podem constituir uma base para cada educador, na sua prática, utilizar e desenvolver de forma adequada e reflexiva.

Não obstante o valor pedagógico e metodológico que estes produtos contêm, é nossa preocupação que a leitura deste estudo se centre na riqueza dos processos desenvolvidos de co-construção de instrumentos facilitadores da desocultação das intencionalidades educativas - mormente na explicitação do desenvolvimento da criatividade como uma prioridade educativa.

Tentamos demonstrar que o mais importante e significativo será o desenvolvimento do processo e a implicação e envolvimento dos diferentes agentes em projetos comuns de aprendizagem.

A pesquisa aqui apresentada não é indiferente à motivação da investigadora pois representa o seu posicionamento na formação de educadores de infância, fruto de um percurso profissional que desenvolve há longos anos.

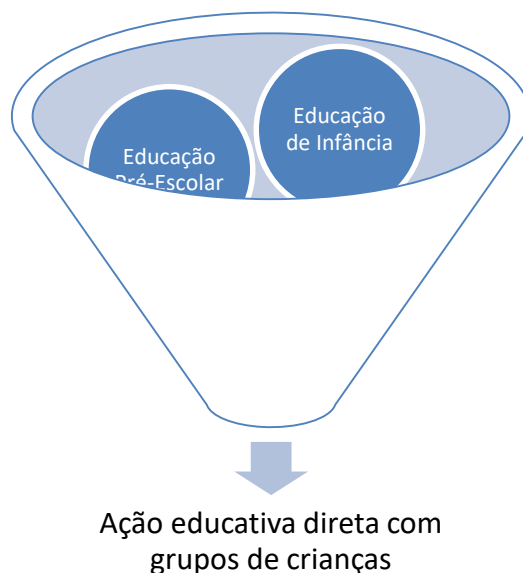
Capítulo I -Contextualização do Estudo e Enquadramento Teórico

1. Educação de Infância - um contexto específico de intervenção educativa

A terminologia utilizada nos estudos que envolvem a ação educativa direta com grupos de crianças em contextos não familiares e a problematização sobre o que caracteriza a infância, atualmente, assumem uma complexa diversidade.

A nível nacional, nos discursos académicos e nos dos profissionais de educação, encontramos várias denominações para referir este nível educativo:

Figura 1 - Denominações para ação educativa direta com grupos de crianças (a nível nacional) ¹



O campo de intervenção dos educadores de infância situa-se na educação de infância², em sentido lato, englobando as instituições com predominância no cuidar, ou seja, numa perspetiva mais assistencialista e incluindo, em sentido mais restrito, a educação pré-escolar sempre que se fala de instituições

¹ Na gíria profissional e familiar encontramos, ainda, designações como “o pré-escolar”, “a pré”, “a infantil”, entre outros.

² Alguns autores optam por realçar a designação educação da infância no sentido de um enfoque que dará especificidade a esta abordagem.

pertencentes ao sistema educativo e, logo, com predominância numa função definida como mais educativa.

Esta divisão - função assistencialista e função educativa - tem tido várias interpretações ao longo dos tempos³, alocando-se a utilização do termo educação pré-escolar apenas para determinadas situações e contextos. Esta designação - educação pré-escolar - não tem sido consensual pois tem implicações ao nível da autonomia deste nível educativo e, consequentemente, da intervenção pedagógica.

Segundo Cardona “Podemos definir *educação pré-escolar* numa perspetiva mais ampla e integradora, em que *educar* e *cuidar* são funções que se articulam e complementam visando o desenvolvimento de respostas educativas de qualidade, previamente planificadas” (2011, p.155).

A nível europeu encontramos, igualmente, diversidade de denominações para a intervenção educativa direta com grupos de crianças, tendo sido identificados dois sistemas na organização das estruturas deste nível educativo:

“O sistema separado⁴, que é o mais comum, estrutura os serviços de acordo com a idade das crianças. (...). Esta divisão reflete uma separação entre os serviços de “cuidados para a infância” (uma espécie de centro não-escolar) e os serviços de educação pré-escolar, sendo que a oferta é por vezes assegurada no mesmo edifício onde funciona a escola primária. No sistema separado típico, a responsabilidade pela governança, regulamentação e financiamento da oferta de educação pré-escolar e de cuidados para a infância é repartida entre diferentes autoridades. (...) Consequentemente, as orientações curriculares aplicam-se normalmente apenas à oferta destinada às crianças mais velhas.

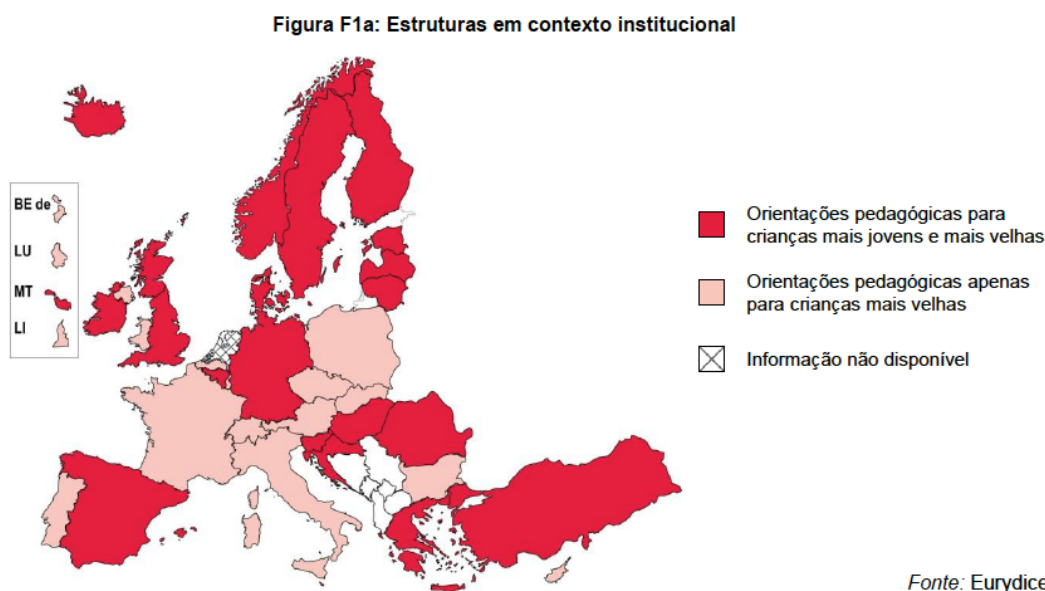
³ Esta abordagem às funções atribuídas à educação de infância pode assumir diversos contornos e significados. Lembramos, por exemplo, a identificação de vários posicionamentos da educação de infância: (...) a educação de infância em Portugal seguiu as três fases da historiografia da infância: proteger, instruir e educar. (Vilarinho, 2000, p.56).

⁴ Os sistemas separados que revelam a globalidade dos atributos supramencionados vigoram em países como a Bélgica (Comunidades germanófono e flamengo), República Checa, Itália, Chipre, Luxemburgo, Polónia e Eslováquia. Outros países classificados (...) como tendo sistemas separados podem apresentar um ou mais dos atributos que caracterizam os sistemas unitários. Por exemplo, em Malta, o Ministério da Educação e do Emprego é responsável pela oferta dirigida às crianças mais jovens e às mais velhas deste grupo etário; enquanto em Portugal, relativamente ao pessoal educativo, se exige um grau de mestrado tanto aos que trabalham em estruturas de acolhimento de crianças menores de 3 anos (creches), como aos que trabalham com crianças mais velhas (Comissão Europeia, EACEA, Eurydice & Eurostat, 2014, p.38).

Em contraste, nos sistemas unitários⁵, a oferta para todas as crianças em idade pré-escolar está organizada numa única fase e é prestada em estabelecimentos que acolhem o conjunto das crianças nesta faixa etária dos 0-5 anos. Todos os cuidados e educação para as crianças de tenra idade são considerados como parte integrante dos serviços de educação pré-escolar e as orientações curriculares cobrem a totalidade desta fase (Comissão Europeia, EACEA, Eurydice & Eurostat, 2014, pp.37-38).

O relatório acima referido mostra que na maioria dos países há orientações pedagógicas para todos os níveis de instituições de educação de infância:

Figura 2 - Existência, na Europa, de orientações pedagógicas para a educação de infância de acordo com os sistemas de organização do nível educativo



(Comissão Europeia, EACEA, Eurydice & Eurostat, 2014, p.135)

Ao longo deste trabalho, sempre que não nos referirmos especificamente ao contexto formal e curricular do jardim de infância, optaremos pela terminologia de educação de infância - e não educação pré-escolar - por nos parecer mais

⁵Este tipo de sistema predomina na maioria dos países nórdicos, países bálticos, Croácia e Eslovénia. (...) Na Letónia, Lituânia e Finlândia, o último ano ou os dois últimos anos que antecedem a escolaridade obrigatória podem decorrer dentro ou fora das estruturas unitárias, com frequência em escolas primárias. Na Suécia, o último ano do pré-escolar - o nível pré-escolar para os alunos de 6 anos (förskoleklass) - é sempre ministrado em escolas primárias. (...)

Em todas as partes do Reino Unido, as crianças podem permanecer em estruturas unitárias (day nurseries ou children's centres) até ao início do ensino primário, mas a partir dos 3 anos, as crianças também podem frequentar nursery schools ou nursery/reception classes nas escolas primárias (Comissão Europeia, EACEA, Eurydice & Eurostat, 2014, p.38).

adequada à problemática em estudo, contendo o que é comum a qualquer contexto onde os educadores intervêm que não apenas os reconhecidos como pertencentes ao sistema educativo. Fá-lo-emos, intencionalmente, sempre que pretendermos alargar a reflexão extrapolando a mera perspectiva curricular. Consideramos que a abrangência do termo educação de infância nos permite utilizar uma visão mais holística da infância entrecruzando perspectivas multidisciplinares.

Assumimos que a abordagem da educação de infância, como campo de intervenção educativa, não se pode limitar à reflexão sobre a condição da criança como centro de pesquisa pedagógica mas como um campo de entrecruzamento interdisciplinar de várias “ciências” ou áreas de saber.

A educação de infância tem sido ao longo dos tempos enformada por disciplinas centrais que construíram uma determinada imagem e conceção de criança e de infância. “Durante muitas décadas, a psicologia do desenvolvimento constituiu a disciplina central na abordagem da infância (...) produziu não apenas um conjunto notável de informação empírica (...) como também criou uma conceção de criança” (Sarmiento, 2013, p.18).

Na mesma lógica, as diretrizes para a organização da intervenção educativa dos educadores de infância situavam-se em áreas complementares, ou até coincidentes, com as abordadas e avaliadas pela Psicologia. Encontramos esta coincidência ao nível dos objetivos que eram definidos para a intervenção nas diferentes faixas etárias⁶ e, também, pela recomendação das chamadas práticas adequadas para as diferentes idades, resultantes de análises do desenvolvimento psicológico tido como caracterizante de cada criança em determinada idade.

⁶Art. 28.º - 1 - Na prossecução dos objectivos definidos nos artigos 1.º e 2.º do presente estatuto, as actividades dos jardins-de-infância centrar-se-ão na criação de condições que permitam à criança, individualmente e em grupo, realizar experiências adaptadas à expressão das suas necessidades biológicas, emocionais, intelectuais e sociais. 2 - Em cada jardim-de-infância, as actividades serão objecto de planificação anual por objectivos nas grandes áreas do desenvolvimento da criança: afectivo-social, psicomotor e perceptivo-cognitivo (Decreto Lei 542/79, de 31 de Dezembro).

É precisamente esta conceção de criança que é hoje questionada e problematizada pela sociologia da infância fazendo com que se afirme que “(...) a sociologia da infância assume um papel determinante nos novos Estudos da Criança: sintetiza o(s) lugar(es) social(is) da criança e enuncia uma orientação epistemológica distinta face ao conhecimento pericial hegemónico durante décadas” (Sarmiento, 2013, p.20).

Num tempo atual em que, na legislação portuguesa, a educação de infância é definida em articulação com a ação da família e em que a formação pessoal e social é assumida, na educação pré-escolar, como área curricular transversal, pensamos que a abordagem metodológica à educação de infância terá que passar a incluir também a problematização do estatuto social da criança, não significando isso a substituição de alguma área, mas sim, que o campo de estudo deva incorporar a complementaridade de saberes de diferentes áreas.⁷

Figura 3 - Complementaridade de saberes no campo de estudo da educação de infância



⁷O convite a que a tomada de decisão política sobre a infância seja baseada nas evidências que resultam de décadas de investigação independente nos domínios da economia, das neurociências, da sociologia, da psicologia do desenvolvimento, da antropologia, dos estudos urbanísticos, dos estudos feministas, da justiça, etc., tem-se tornado progressivamente uma realidade. A infância tornou-se um campo pluri/multidisciplinar. A/s criança/s, a/s infância/s e as pedagogias para estas idades só se explicam a partir das coordenadas múltiplas acima indicadas e não apenas de uma (Vasconcelos, 2014, p.57).

Em consequência, realçamos a necessidade de diferentes áreas do saber serem incluídas na formação dos educadores de infância. Na nossa opinião, mais do que centralizar os planos de estudos nas chamadas “didáticas”, uma abordagem pluridisciplinar ao estatuto da criança e da infância poderia trazer um grau de adequação da ação educativa mais aprofundado.

Neste trabalho, na medida em que iremos refletir, entre outros aspetos, sobre direitos e deveres de aprender e participar, não podemos deixar de recorrer à visão da sociologia da infância para um melhor enquadramento sobre a forma como os educadores constroem o seu conhecimento de cada criança mas, igualmente, promovem a construção do conhecimento na criança.

Ou, como diz Vasconcelos “A sociologia da infância trouxe um contributo inovador e específico para o entendimento da diversidade de crianças e de diversidade de infâncias, questionando normas e padrões existentes. Pinto (1997) considera que “o conceito de infância está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogénea, e de significado óbvio” (2014, p.29).

O grande foco da contextualização do lugar da participação da sociologia da infância na compreensão da intervenção educativa parece ser a problematização do conceito de socialização.

Corsaro (2009, 2011) apresenta uma abordagem à socialização na infância intitulada reprodução interpretativa. A expressão “captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade [...]” (Corsaro, 2009,p.31). Abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade, pois as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações (Oliveira & Gomes, 2013, p.59).

Esta visão mais holística da infância permite-nos, não só, compreender as diferentes dimensões da educação de infância mas, também, rejeitar a sua visão de (pré)escolarização.

Compreendemos a defesa por parte de alguns autores da utilização do termo educação pré-escolar na medida em que, como afirma Cardona, “A utilização da expressão educação pré-escolar, apesar das suas desvantagens, reforça o

lugar deste tipo de educação a par dos restantes níveis de ensino” (2011, p.155).

Se foi significativo para a evolução da educação de infância como nível educativo, a assunção da denominação educação pré-escolar como parte integrante do sistema educativo, defendemos que há uma necessidade de reencontrar uma especificidade na intervenção educativa ao nível da infância. Esta especificidade não se oporá à escola, antes a influenciará desconstruindo o conceito de aluno nos primeiros anos do ensino obrigatório que parece estar desconectado do estatuto de infância.

Podemos afirmar que esta tensão na definição de fronteiras entre o que é característico da educação de infância e o que será a sua maior ou menor integração, ou aproximação à escolarização, tem tido evoluções cíclicas ao longo dos tempos.

Em Portugal a educação pré-escolar assume esta terminologia com a publicação da Lei n.º 5/77, de 1 de Fevereiro, que cria o sistema público de educação pré-escolar.⁸ Posteriormente a Lei de Bases do Sistema Educativo⁹ integra a educação pré-escolar no sistema educativo (o que representou um marco muito significativo para a definição do seu estatuto) tendo esta, a partir daqui, sofrido grande evolução - não de designação - mas de entendimento do próprio conceito. Apenas em 1997 conquista um estatuto próprio e diferenciado curricularmente, aquando da publicação da Lei Quadro da Educação Pré-Escolar¹⁰ (reforçado pela publicação do Regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar¹¹) e das orientações curriculares para a educação pré-escolar¹² (OCEPE). Este último documento fez assumir definitivamente a perspetiva curricular deste nível educativo, minimizando a

⁸Um aspeto que importa assinalar é a alteração da designação deste nível educativo. A nova lei adotou a designação de Educação Pré-Escolar, afastando-se quer do Ensino Infantil (designação usada na 1ª República) quer da Educação Infantil (designação usada no Estado Novo). Esta nova designação Educação Pré-Escolar, que à letra significa educação que “precede a escola”- ganha centralidade na redefinição da educação das crianças pequenas (0 aos 6 anos) e marca a arquitetura sociojurídica e organizacional deste sistema (Tomás, Vilarinho, Homem, Sarmento & Folque, 2015, p.18).

⁹ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

¹⁰ Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro

¹¹ Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de junho

¹² Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto

dominante postura assistencialista e, sobretudo, tentando promover uma perspectiva curricular diferenciadora face aos outros níveis educativos.¹³

Na educação pré-escolar, segundo as OCEPE, a construção curricular do processo de aprendizagem assenta em Áreas de Conteúdo que são consideradas “como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” e que “partem do nível de desenvolvimento da criança, da sua atividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de ação refletidas e progressivamente mais complexas” (Ministério da Educação, 1997, pp.47-48).

A primeira área definida nas OCEPE é a Área de Formação Pessoal e Social considerada

Uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida. (...)

(...) A importância dada à Área de Formação Pessoal e Social decorre ainda da perspectiva que o ser humano se constrói em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia. É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros (ME, 1997, p.51).

Outra área de conteúdo definida nas OCEPE é a Área de Conhecimento do Mundo que é encarada, no documento orientador, como “uma sensibilização às

¹³A forma que os documentos de orientação para a educação pré-escolar e cuidados para a infância assumem nos diferentes países pode variar consideravelmente. Em determinados países, este tipo de documento pode ser incorporado na legislação como parte de um programa educacional (é o caso na Estónia, Espanha, França e Eslovénia), noutros podem ser publicados sob a forma de quadros de referência para o desenvolvimento de competências (por exemplo, a socle de compétences para écoles maternelles na Bélgica (Comunidade francófona), planos educativos e de prestação de cuidados (como sucede em diferentes Länder alemães), normas educacionais (na Irlanda e em Malta), critérios para o desenvolvimento de currículos locais (por exemplo, na Lituânia), ou como linhas de orientação prática para profissionais de educação pré-escolar e cuidados para a infância (como sucede nas crèches belgas (Comunidade francófona) (Comissão Europeia, EACEA, Eurydice & Eurostat, 2014, p.117).

ciências, que poderá estar mais ou menos relacionada com o meio próximo, mas que aponta para a introdução a aspectos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano: a história, a sociologia, a geografia, a física, a química e a biologia” (ME, 1997, p.80).

Destacamos positivamente que se contemplem preocupações com a construção da identidade da criança situada num tempo e num espaço.

A Área de Expressão e Comunicação completa o conjunto de áreas de conteúdo definidas nas OCEPE. A esta área é dado bastante relevo e destaque e, numa perspetiva que, a nosso ver, reforça a especificidade deste nível educativo, contempla 3 domínios:

- domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical - este domínio assume especial relevância dada a idade das crianças que frequentam os jardins de infância (JI) quer numa perspetiva tácita ou funcional de suporte para as diferentes situações de aprendizagem, quer numa perspetiva de identidade cultural, quer ainda de descoberta de predisposições pessoais;
- domínio da linguagem oral e abordagem à escrita - os conteúdos alocados a este domínio estão, no nosso entendimento, bem enquadrados como promotores da apetência para a literacia; de salientar aqui a inclusão das novas tecnologias da informação e comunicação como “formas de linguagem com que muitas crianças contactam diariamente (...) meios de expressão individual e colectiva e também meios de transmissão do saber como referência (...). A educação para os media é uma das vertentes da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo” (ME, 1997, p.72);
- domínio da matemática - esta designação pode promover o entendimento da matemática, nestas idades, como mais uma linguagem com que as crianças contactam como constituinte de códigos próprios.

Podemos considerar esta área como sendo o suporte para a possibilidade de as crianças acederem aos códigos que lhes vão permitir aprender e

desenvolverem-se na descoberta das suas capacidades mas, também, enquadrar essas aprendizagens no espólio cultural das suas comunidades.

Pensamos ser importante que as OCEPE contemplem esta definição e organização das áreas de conteúdo permitindo, por um lado, cumprir os objetivos definidos para a educação pré-escolar e, por outro lado, introduzindo uma dimensão curricular que dá continuidade às práticas que regularmente já eram desenvolvidas no JI.

Todo o desenvolvimento curricular na educação pré-escolar, passa pelo exercício da atividade que, por excelência, caracteriza e diferencia a criança: a atividade lúdica como caminho da aprendizagem. Esta perspetiva tem vindo a ser refletida por vários autores que rejeitam posturas mais artificiais de promover a aprendizagem da criança. Salientamos, aqui, Kishimoto que defende que

(...) é preciso resgatar o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento, que lhe permita desenvolver-se nas linguagens expressivas do jogo (...)

Para Vygotsky, a imaginação em acção ou brinquedo é a primeira possibilidade de acção da criança numa esfera cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão perceptiva motora do comportamento (1999, pp.51-54).

Diríamos que, neste caso, nas OCEPE está explicitada esta preocupação integrando-a nas sugestões para o desenvolvimento curricular:

Adoptar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas “tradicionais” sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens (ME, 1997, p.18).

Na interacção com outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reacções, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não verbal (ME, 1997, p.59).

Defendemos que, no entanto, é necessário ir mais longe na compreensão da importância do brincar na infância, nomeadamente em contextos ditos de socialização precoce como é o caso dos JI. Destacamos, entre tantos autores que têm refletido sobre esta problemática, Ferreira ao afirmar que:

A reconceptualização do brincar como uma acção social, ao subvencionar uma concepção de brincar ao faz-de-conta como um acto no mundo e a participação das crianças como um estatuto de estar neste mundo (...) assume que o brincar não está separado do mundo real. Pelo contrário, o brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem na vida quotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interacção social, dando significado às acções.

Brincar é parte integrante da vida social e é um processo interpretativo com uma textura complexa, onde fazer realidade requer negociações do significado, conduzidas pelo corpo e pela linguagem (2004, p.84).

A mesma autora diz que “O brincar recobre uma dupla socialização: as crianças adquirem conhecimentos acerca do futuro brincando com a “vida adulta” no presente, ao mesmo tempo que os papéis e as identidades que as crianças se permitem umas às outras nas suas brincadeiras, podendo falar “mais alto” acerca das relações de poder e das hierarquias de estatuto que existem entre elas, contam acerca dos processos e relações sociais que ocorrem entre si” (Ferreira, 2004, p.86).

Na linha do que temos vindo a defender, parece-nos estar salvaguardado no documento das OCEPE o respeito pela necessidade que as crianças têm de brincar, sendo aceite que é na medida em que brincam e recriam as situações da vida do quotidiano que as crianças compreendem os diferentes papéis dos “personagens familiares”, os seus próprios sentimentos e as relações de poder e autoridade. No entanto, será importante refletir, igualmente, sobre o necessário alargamento das situações de brincadeira, de tal forma que a recriação das vivências do quotidiano contenham uma margem de autonomia que permita à criança não apenas compreender o que acontece mas, também, compreender como ela pode transformar o que acontece. O papel do adulto aqui será determinante como mediador entre o que apenas parece uma possibilidade e a oportunidade dada à criança de agir sobre as situações.

Esta dimensão dinâmica de construção pessoal e social da criança contém, a nosso ver, uma dimensão transformadora da função da educação pré-escolar.

Na legislação atual a educação pré-escolar, é definida como sendo “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo vida” (ME, 1997, p.15) o que, na nossa opinião reafirma a sua importância no chamado sucesso educativo, mas que lhe dá uma finalidade e sentido próprios, não podendo remeter, apenas, para a mera esfera de preparação/prevenção do chamado sucesso escolar.

Acreditamos que através da forma como as intencionalidades da educação pré-escolar são explicitadas nos documentos que vão sendo emanados pelas diferentes equipas que dirigem o ME, podemos compreender qual o conceito de educação e de aprendizagem que lhes estão subjacentes e, ainda, se a educação de infância cumpre uma função mais autónoma ou mais escolarizante.

A relação entre a educação pré-escolar e a escolaridade obrigatória tem sido alvo de amplos debates públicos, nomeadamente, entre os profissionais de educação podendo ser identificados dois posicionamentos:

- os educadores de infância que viram na definição das áreas de conteúdo contidas nas OCEPE uma aproximação às áreas disciplinares do 1º Ciclo do Ensino Básico e que, por isso, importaram para as práticas educativas abordagens mais escolarizantes, nomeadamente ao nível dos conteúdos das atividades desenvolvidas e das competências a desenvolver nas crianças, como pré-requisitos para uma posterior aprendizagem escolar;
- os educadores de infância que viram nas áreas de conteúdo contidas nas OCEPE e, em particular, na Formação Pessoal e Social como área transversal e, sobretudo, na explicitação dos pressupostos pedagógicos, uma afirmação da especificidade deste nível educativo. Na sua transversalidade, esta área poderia assumir a construção do currículo capaz de incorporar todos os projetos, atividades, vivências e rotinas como situações de aprendizagem.

Este debate, com as consequentes divergências de opiniões, pode significar que as OCEPE cumpriram um dos propósitos a que se destinavam que era servirem de base de reflexão e de ponto de partida para um diálogo entre os

profissionais de educação dos dois níveis educativos: educação de infância e 1º ciclo do ensino básico.

Educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico passaram a ter, de forma explícita, documentos emanados pela tutela que permitem pontos de referência postos em comum, para a construção de uma linguagem de entendimento que permita distinguir níveis de intervenção, necessariamente, complementares.

O enfoque da análise que temos vindo a fazer centra-se no entendimento por parte dos profissionais da especificidade de cada nível educativo. No entanto, não podemos dissociar esta perspetiva da criança enquanto agente das transições pelas quais passa ao longo do seu percurso educativo.¹⁴:

“Quase todos os países europeus emitem medidas de transição direcionadas para crianças em vias de terminar a educação pré-escolar e de iniciar o ensino primário. (...) entre as atividades facilitadoras da transição entre o pré-escolar e o ensino primário incluem-se visitas das crianças às escolas primárias enquanto ainda frequentam o pré-escolar, de modo a familiarizarem-se com o novo ambiente de aprendizagem. (...) Uma cooperação estreita entre pessoal de ambos os níveis através de projetos e atividades conjuntos também é uma vertente desenvolvida por alguns países (...) Por fim, é de salientar que, em alguns países, as disposições relativas à transição estão integradas no currículo. (...)” (Comissão Europeia, EACEA, Eurydice & Eurostat, 2014:128).

Moss identifica 4 posturas relativas à articulação entre a educação de infância e o ensino básico (1º ciclo):

- “Preparing the child for school
- Stand off - relationship may be marked by suspicion and some degree of antagonism

¹⁴Nesta lógica faria sentido questionar a transição da família para a creche e desta para o jardim de infância: “São vários os países que estabelecem medidas de apoio ao processo de transição do contexto familiar para um ambiente institucional para crianças que iniciam a educação pré-escolar e cuidados para a infância numa estrutura em contexto institucional. As medidas mais comuns incluem dar a permissão de permanência dos pais junto dos seus filhos durante as primeiras semanas e/ou aumentar progressivamente o tempo de permanência da criança no estabelecimento (como sucede em Espanha, Hungria, Malta e Eslovénia). Estas medidas têm um objetivo duplo: ajudam a criança a adaptar-se a um novo ambiente e a novas pessoas e também permitem fomentar a relação entre o pessoal e os pais” (Comissão Europeia, EACEA, Eurydice & Eurostat, 2014:128).

- Making the school ready for children
- The vision of a meeting place” (2008, pp.227-229).

Esta última postura parte do pressuposto que os dois níveis educativos têm tradições e culturas muito diferentes que

(...) are expressed in very different understandings, values and practices. If they are to work more closely together, there must be a better appreciation of difference and a collaborative search for new and shared understandings, values and practices, to be achieved through coming together in a pedagogical meeting place, marked by mutual respect, dialogue and co-construction. Put another way, this relationship envisages a strong and equal partnership created by working together on a common project (Moss, 2008, pp.229-230).

Esta perspetiva, em algumas instâncias, tem servido para problematizar o papel da construção do conhecimento e o das comunidades educativas:

“If one wants to achieve a long-term development of the pre-school and school’s pedagogical work, then a work of change [must] begin with a common view of the child, learning and knowledge...[T]he view of the child as a constructor of culture and knowledge...a child which takes an active part in the construction of knowledge and is also active in the construction - the creation - of itself through interaction with the environment” (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994, p.21 citado por Moss, 2008, p.230).

Apesar de todo o debate que tem havido, a relação entre a educação pré-escolar e a escolaridade obrigatória carece, ainda, na nossa opinião, de maior clarificação do estatuto quer dos dois níveis educativos, quer dos diferentes profissionais que aí intervêm.¹⁵

¹⁵*Distinguem-se nos sistemas educativos europeus duas abordagens principais relativamente às qualificações do pessoal. Mais de metade dos países dispõe de um regime único de qualificação em vigor durante toda a fase de educação pré-escolar e cuidados para a infância. Outros países dispõem de um regime diferenciado para o pessoal que lida com crianças mais jovens e para o pessoal que trabalha com crianças no grupo etário mais velho: normalmente, é requerido para o pessoal que trabalha com crianças mais jovens um nível mínimo de qualificação mais baixo. (...) No que respeita aos “professores” pré-primários a trabalhar no nível CITE 0, a duração e o nível da formação inicial é idêntica à dos professores primários (CITE 1) em metade dos países (...). Pode suceder que determinados conteúdos dos programas educativos para professores do nível pré-escolar e do ensino primário sejam coincidentes (...) No Luxemburgo e Reino Unido (...) os professores da educação pré-escolar passam por uma formação inicial idêntica à dos docentes do ensino primário (em termos de duração e de conteúdo) e podem ser contratados para ambos os setores (Comissão Europeia, EACEA, Eurydice & Eurostat, 2014, pp.112-113).*

O novo modelo de formação de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino básico em que, com a preocupação de favorecer a transição da criança entre os diferentes níveis educativos, passou a haver uma formação de base comum - Licenciatura em Educação Básica¹⁶ - e a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico¹⁷, na pessoa do mesmo profissional pode aumentar a complexidade e ambiguidade de ambas as situações.

Compreendendo a lógica subjacente de, ao fazer passar futuros educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico por ambos os contextos de profissionalização, se poder assegurar um conhecimento e compreensão de ambos os níveis educativos, tememos, no entanto, que a maior identificação por parte dos mesmos com a intervenção esperada num dos níveis educativos, possa fazer aportar para o outro nível, as mesmas práticas, estratégias e até metodologias de intervenção educativa.

Neste modelo de formação de professores estará em causa a construção de um saber profissional que permita, ao mesmo indivíduo, desempenhar a função de educador de infância e a função de professor do 1º ciclo do ensino básico, exercendo a sua intervenção pedagógica quer junto de um grupo de crianças quer de uma turma de alunos e saber intervir em contextos de educação de infância ou contextos formais de escolaridade obrigatória.

Desde logo, parece-nos que a assunção do atual estatuto de criança que ao longo deste ponto evidenciámos e suas divergências com o estatuto de aluno, vai alterar o posicionamento do adulto que com ela/ele intervém e interage.

Mais ainda, diríamos que “Porque brincar reflecte tanto os valores como as realizações da cultura das crianças e lhes fornece oportunidades para

¹⁶ Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro: (...) a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios.

¹⁷ Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro: (...) É neste contexto que se promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico ou a habilitação conjunta para os 1º e 2º ciclos do ensino básico.

experimentarem, exercitarem e adquirirem atitudes, comportamentos e conhecimentos valorizados culturalmente, além de aprenderem as suas regras e identificarem os tipos e as formas estruturais das brincadeiras” (Ferreira, 2004, p.94) é fundamental que a organização dos espaços e tempos em JI mantenha a sua especificidade e diferenciação da, habitualmente, utilizada em outros níveis educativos.

Nesta medida, o papel do educador de infância é cada vez mais o de um aprendiz da forma como a criança se estrutura e organiza enquanto ser social “encarando-a em prol dos princípios-chave do novo paradigma da sociologia da infância. Neste sentido advoga-se que a pesquisa acerca da acção social das crianças no contexto de jardim de infância permite desconstruir aquilo que até agora têm sido os grandes mitos da infância e problematizar as concepções tradicionais (...)” (Ferreira, 2004, p. 96) nomeadamente, acrescentaríamos, permitirá compreender a necessidade de não escolarização do contexto de jardim de infância, mas um enriquecimento cultural do mesmo.

Se este enfoque na formação de educadores requer um amplo aprofundamento concetual e a aprendizagem de novas formas de recolha de informação e de registo/avaliação das práticas, parece-nos difícil de compatibilizar com a postura do que é usualmente, no nosso sistema educativo, expectável na intervenção do adulto junto do aluno, para promoção do sucesso escolar.

O ser educador de infância tem vindo a posicionar-se face à mudança, redimensionando-se e assumindo-se como parte integrante do sistema educativo, sendo curioso e pertinente que essa denominação se tenha mantido ao longo dos tempos. É uma profissão que não aparece na lista das novas profissões mas que, ao contrário de outras que se renomearam, se manteve fiel à sua designação de educador de infância.

Esta continuidade de denominação não significa, no entanto, que não tenha havido alteração no perfil profissional do educador de infância. Este perfil, mantendo como denominador comum o campo de atuação, transformou-se ao longo dos tempos.

Consideramos que até poderia ser oportuno chamar aos Educadores de Infância, os Educadores **da** Infância, com a assunção da designação máxima

de uma faixa etária que não existe por si só, mas, em contexto familiar e comunitário.¹⁸

Mais ainda, nos parece significativo que a Lei Quadro da educação pré-escolar defina uma valência educativa integrante do sistema educativo, como sendo complementar da ação da família, na convicção de que a esta compete, por um lado, a primeira responsabilidade educativa e, por outro lado, que é na esfera familiar que a primeira educação acontece.

(...) a primeira etapa da educação básica no processo da educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (ME, 1997, p.15).

Este princípio pode funcionar como uma alavanca para o próprio redimensionamento da contribuição do papel das famílias no ato educativo, deixando de ser justificação para práticas pedagogicamente menos válidas. Seria desejável que famílias e educadores conseguissem encontrar uma plataforma de entendimento, onde o esforço e a evolução da atividade real da criança sejam objeto de avaliação consensual.

Como tivemos oportunidade de referenciar num estudo anterior “(...) muitas das realizações que merecem alguma crítica no trabalho realizado no jardim de

¹⁸ No contexto europeu os profissionais que intervêm em contextos de educação de infância são muito diferenciados nos diferentes países - ao nível do que é considerada habilitação própria para esta função. Recorremos, aqui, ao Relatório Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa, para dar alguns exemplos:

*(...) os tipos de pessoal de educação pré-escolar e cuidados para a infância em contacto direto e regular com crianças são agrupados em três categorias principais: a) **Pessoal educativo**: professores (educação pré-escolar, pré-primária, jardim-de-infância) /pedagogos/educadores. (...) Em alguns países, são utilizados dois títulos diferentes para distinguir entre pessoal com funções semelhantes que trabalha em diferentes estabelecimentos: “educador” é o termo frequentemente usado para o pessoal que trabalha com o grupo etário mais novo em estruturas de prestação de cuidados para a infância, enquanto nas estruturas de educação pré-escolar é utilizado o termo “professor”; é este o caso na Grécia, França e Itália. (...) Dois terços dos países contrata pessoal educativo para estabelecimentos para crianças mais jovens e a totalidade dos países contrata esta categoria de pessoal para estabelecimentos destinados a crianças mais velhas. Num terço dos países, só o pessoal educativo trabalha diretamente com as crianças mais velhas. b) **Pessoal prestador de cuidados à infância (care staff)**: nesta categoria inclui-se pessoal como amas/pessoal de acolhimento à infância/pessoal de puericultura e/ou enfermeiros, responsáveis pela prestação de cuidados e apoio às crianças. (...) Podem ser apoiados por pessoal auxiliar ou assistentes. (...) c) **Pessoal auxiliar/assistente**: indivíduos que apoiam o pessoal educativo/docente ou o pessoal prestador de cuidados (Comissão Europeia, EACEA, Eurydice & Eurostat, 2014, pp.95-96).*

infância são justificadas [pelos educadores] (...) pelas pressões que as famílias exercem no sentido da existência de produtos observáveis” (Vaz & Pequito, 2005, p. 469). Consideramos ser “louvável o interesse das famílias em observar o produto do trabalho no Jardim de Infância, contudo, esta manifestação tem de corresponder à natural consequência da participação da família no processo educativo, e não à tradução do desejo do “requisitante de serviços”, espectador que não conhece nem partilha dos objectivos em causa” (Vaz & Pequito, 2005, p. 469).

A importância deste nível educativo é reforçada pela Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto que, sendo considerada uma atualização da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade o que “(...) implica, para o Estado, o dever de garantir a existência de uma rede de educação pré-escolar que permita a inscrição de todas as crianças por ela abrangidas e o de assegurar que essa frequência se efectue em regime de gratuitidade da componente educativa” (art.4º). Mais recentemente a Lei n.º 65/2015, de 3 de Julho, alarga esta universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos e “os mecanismos de aferição da possibilidade de estender a universalidade às crianças com 3 anos de idade (...)” (art.2º, ponto 2).

Este alargamento, que é significativo pela abertura de oportunidades a que mais crianças frequentem os JI não é, na nossa opinião, independente da evolução do número de crianças existentes na educação pré-escolar.

De acordo com o relatório Estado da Educação, esta população tem vindo a diminuir desde 2010/2011. Mais concretamente, segundo o relatório “Verifica-se que ao longo da década [entre 2005 e 2014] aumenta o número de crianças com 3 anos de idade a frequentar este nível educativo (12%) tendo, em contrapartida, diminuído o número das que têm 4 e 5 anos (-4,9% e -1,3%, respetivamente)” (CNE, 2014, p.69).

O referido estudo dá conta que “a educação pré-escolar é o nível de educação com maior número de inscritos no ensino privado” sendo que no sistema público “o grupo dos que têm 5 anos é o mais representado, correspondendo a 42% do total de inscritos” (CNE, 2014, p.71).

Também estes dados contextualizam a publicação da já referida lei que poderá tentar reverter a tendência verificada.

Se, nas últimas décadas, a educação pré-escolar foi vista como representando uma pedra basilar para o desenvolvimento e organização da sociedade, podemos dizer que o posicionamento legal assumido na atual política educativa tem um impacto mais significativo no futuro da sociedade e, por isso, mais responsabilizante para os profissionais de educação. Porque a educação pré-escolar, por consequência também legal, está mais disseminada e está acometida de renovadas responsabilidades torna-se, ainda mais, um espaço educativo em que vale a pena refletir e intervir em prole de uma educação de qualidade.

Lembramos que “A meta estabelecida no âmbito da UE 2020, no que respeita à taxa de pré-escolarização das crianças entre os 4 anos e a idade de início do ensino básico é de 95%” (CNE, 2014, p.71).

Não podemos deixar de realçar as diretrizes ministeriais que reconhecem e determinam a especificidade deste nível educativo, sem que essa especificidade seja num sentido único de este ter uma finalidade em si próprio, nem apenas preparatório para o 1º nível de escolaridade obrigatória. As mesmas orientações enfatizam que é nesta etapa educativa que se devem criar” as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” e que esta “se perspetive no sentido da educação ao longo da vida” (ME, 1997, p.17).

As condições necessárias à concretização destes pressupostos são deixadas à autonomia das equipas educativas, nomeadamente aos educadores de infância que, através do exercício daquilo a que nas OCEPE se define como pedagogia estruturada, devem fazer: “(...) uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico exigindo que o Educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p.18).

O desenvolvimento e a aprendizagem, assumidos em correlação, representam mais uma das especificidades deste nível educativo, considerando-se que,

nestas idades, desenvolvimento e aprendizagem são indissociáveis e igualmente importantes. Encontramos em Vygotsky (1896-1934) a origem desta relação. “Vygotsky strongly believed in the close relationship between learning and development and in the sociocultural nature of both. He proposed that a child’s development depends on the interaction between a child’s individual maturation and a system of symbolic tools and activities that the child appropriates from his or her sociocultural environment.” (Kozulin, Gindis, Ageyev & Miller, 2003, p.1), aparecendo em todos os normativos de uma forma explícita e associada a uma perspetiva de educação em que a criança é sujeito do processo educativo - “(se) a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (ME, 1997, p.19) - e sendo realçada uma conceção dinâmica do modo como a criança aprende¹⁹.

Realçamos, ainda, o facto de ser o único nível educativo que não é referenciado como ensino mas sim educação.

Defendemos que todos os pressupostos até aqui apresentados como caraterizadores da especificidade da educação pré-escolar implicam, por consequência, uma especificidade nas intencionalidades da ação educativa neste nível.

As OCEPE acentuam e realçam o papel da intencionalidade educativa “que caracteriza a actividade profissional do educador” (ME, 1997, p.94), como o motor de toda a organização do processo e ambiente educativos.

Esta intencionalidade exige que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como o adequa às necessidades das crianças (...) Esta reflexão é anterior à acção, ou seja, supõe planeamento; acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas;

¹⁹Alguns exemplos de referências que aparecem ao longo das OCEPE, são disto exemplo:

- permitir que as crianças encontrem as suas próprias soluções
- apoiar a explicitação do porquê da resposta e estar atento a que todas as crianças tenham oportunidade de participar no processo de reflexão
- estimular as razões da solução, de forma a fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico
- o confronto das diferentes respostas e formas de solução permite que cada criança vá construindo noções mais precisas e elaboradas da realidade (ME, 1997, p.78).

realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos (ME, 1997, p.93).

Nesta lógica, é reforçado o papel do educador como promotor e responsável pelo desenvolvimento/ aprendizagem.

Cabe, assim, ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só.(...)

Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução (ME, 1997, pp.26-27).

Continuaremos ao longo deste trabalho a problematizar os contornos da operacionalização das intencionalidades educativas específicas deste nível educativo.

2. Educar em processos criativos de cidadania

A educação pré-escolar, segundo a Lei Quadro²⁰, contempla como primeiro objetivo “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de Educação para a cidadania”²¹. A par deste e com preocupações comuns, outro objetivo define que deve “fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade”²².

Para isso, as instituições de educação pré-escolar deverão organizar a sua intervenção tendo como pano de fundo esta prioridade - educar para a cidadania. A educação para a cidadania já não deverá ser assumida como sendo apenas da competência da família, mas da sociedade através das suas Instituições, nomeadamente da(s) escola(s). No entanto, diríamos nós, será necessário acautelar que esta passagem de responsabilidade para as instituições não seja equivalente a uma transferência total de responsabilidades, nem de uma procura de renovação dos valores que as famílias não conseguem veicular.

Neste sentido, Perrenoud alerta-nos que

um sistema educativo não pode ser mais virtuoso do que a sociedade que lhe confere a sua legitimidade e os seus recursos. Se a nossa sociedade é individualista, se vivemos nela fechando os olhos às injustiças do mundo, tentando levar a melhor individualmente, é ilusório esperar que a escola cultive valores de solidariedade que a sociedade ignora ou ridiculariza quotidianamente nos media, na vida política, nos estádios, nas empresas ou em casa (Perrenoud, 2002, pp.13-14).

Mais ainda, este autor questiona sobre o que pode a Escola fazer defendendo o que os alunos não reconhecem como valores da sociedade em que se inserem.

²⁰ Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro

²¹ Ibidem, artigo 10º - a)

²² Ibidem, artigo 10º - b)

Supondo que a Escola possa fazer alguma coisa, certamente que não será assegurar uma Educação para a cidadania através de uma disciplina específica, uma espécie de catequese com hora marcada. É o conjunto do currículo que está em jogo. (...) A Educação para a cidadania, portanto, diz respeito a todas as disciplinas, a todos os momentos da vida colectiva. Está intimamente ligada à relação pedagógica (...) (Perrenoud, 2002, p.17-18).

Esta concepção de educação para a cidadania aponta para uma visão da educação que inclui o desenvolvimento global, em cada indivíduo, de um conjunto de competências que lhe permita adequar a sua intervenção pessoal, social e profissional ao longo da vida.

Como referiremos e explicaremos mais à frente, optaríamos por realçar a pertinência de educar *na* e *pela* cidadania e não de educar *para* a cidadania.

O discurso pedagógico atual defende a necessidade de aprendizagens não de saberes feitos e estáticos, mas sim de saberes básicos que permitam a uma constante reaprendizagem com vista à adaptação aos desafios do futuro e à plena realização do homem. Assim, preocupações latentes como a intolerância e os radicalismos levam a que se defenda, para a educação, ideias-chave como ser solidário, saber trabalhar em equipa, aceitar o outro... o que nos leva a um conceito de cidadania global, social e não individual.²³

Neste cenário, em que a sociedade científica se debruça, nas diferentes áreas do saber, sobre a importância das primeiras aprendizagens e a sua influência no percurso futuro de cada indivíduo, parece que educar *na* e *pela* cidadania passa pela construção de coletividades e comunidades, em que cada um põe ao serviço dos outros, do bem comum, todas as suas potencialidades.

Consequentemente, consideramos que, atualmente, o JI deve ser visto como um contexto educativo que proporcione a cada criança oportunidades de desenvolvimento/aprendizagem que lhe permitam, não apenas vir a ser um cidadão ativo quando adulto mas ser, desde já, um cidadão ativo e interveniente na sociedade. Isto é, ser aquele indivíduo que, com a especificidade de ser criança, seja “um comunicador com uma identidade

²³ Ver, por exemplo, o *Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar ... boas práticas* (Afonso, 2007).

peçoal, histórica e cultural única” (Edwards, Gandini, Forman, 1999, p.160) e nesse processo construa o seu pensamento e a sua personalidade, vivendo experiências de cidadania. Este posicionamento encontra-se nas instituições de educação de infância onde a criança:

a) descobre a sua identidade;

O desenvolvimento da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e limitações próprias de cada um, quaisquer que estas sejam (ME, 1997, p.54).

b) conhece o outro reconhecendo-lhe direitos e deveres;

É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir. A educação para os valores acontece, assim, em situação, num processo pessoal e social de procura do bem próprio e bem colectivo (ME, 1997, p.52).

c) insere-se em contextos sociais, confrontando-se e adaptando-se à realidade;

(...) a partir de uma situação ou problema, as crianças terão oportunidade de propor explicações e de confrontar as suas perspectivas da realidade. O apoio do educador permite aprofundar as questões, facilitando a construção de conceitos mais rigorosos a partir dos saberes das crianças, permitindo também decidir se é eventualmente necessário recolher mais informações e onde. Importa depois verificar as “hipóteses” construídas, através da observação e/ou experiência de forma a organizar e sistematizar os conhecimentos recolhidos (ME, 1997, p.82).

d) efetiva uma vontade de saber, descobrir e aprender.

(...) o que parece essencial (...) são os aspectos que se relacionam com os processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica (ME, 1997, p.85).

A avaliação do processo permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimulam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender (ME, 1997, p.93).

Nesta lógica, estas instituições terão um papel decisivo no sentido de criar, na criança, os alicerces para continuar a aprendizagem ao longo da vida:

Esta cultura, ao adquirir sentido para a criança, constituirá o início da aprendizagem ao longo da vida, favorecendo simultaneamente a sua formação com vista a uma plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (ME, 1997, p.48).

Temos defendido e afirmado que a educação de infância deve possibilitar às crianças confrontarem-se com a necessidade de descoberta de soluções para problemas reais sendo encorajadas a experimentar comportamentos cívicos. Isto permitirá que o JI possa ser uma escola de cidadania.

Nestas comunidades, instituições de Educação Pré-Escolar, os diferentes actores são intervenientes activos onde a educação se assume como um direito mas a aprendizagem surge como um dever cívico.

É efectivamente a aprendizagem, ou o acesso ao conhecimento, que apetrechará os cidadãos, não só os do futuro mas os de hoje, para serem interventores activos na sociedade (Pequito et al, 2003, p.52).

Falamos de JI como local de cidadania participada, partilhando com Carneiro a urgência da compreensão e assunção de uma nova cidadania, identificada através de cinco dimensões que reconhecemos nesta valência educativa: ²⁴

A democratic citizenship

A democratic citizenship refers to a citizenship that is structurally founded on the acquis [common understanding] of human rights and fundamental freedoms that supports democratic thinking; a citizenship that recognises the centrality and dignity of every human being (Carneiro, 2013, p.9).

É no JI que as crianças se assumem como pertencentes a um grupo onde cada elemento é único e fundamental ao todo. As crianças compreendem que os outros são diferentes, têm gostos e hábitos diferentes mas, a cada um é reconhecido igual direito de participar e colaborar sendo respeitado pela própria diferença e identidade. Lembramos o trabalho que os educadores de infância fazem ao construir um *ethos* próprio de cada grupo. Toda a vida destas pequenas comunidades se organiza em função do desenvolvimento e

²⁴ As descrições que aqui são feitas sobre as práticas quotidianas da vida do JI, a propósito destas cinco dimensões, são fruto por um lado de um amplo conhecimento pessoal e profissional destes contextos e, por outro lado, são aspetos caracterizantes das dinâmicas das salas de educação de infância identificados por vários autores. Para um maior aprofundamento desta temática confrontar, entre outros autores, DeVries (2004), Helm & Beneke (2005), Hohmann & Weikart (1997), Katz & Chard (1997), Oliveira-Formosinho (1996), Siraj-Blatchford (2004), Spodek (1998), Vasconcelos (1997).

aprendizagem do grupo e de cada um: a organização do ambiente educativo através da organização do espaço com a participação de todas as crianças (criação de regras de funcionamento e convivência onde as necessidades e interesses de cada um são o ponto de partida - o espaço é organizado por todos, respeitado por todos, reorganizado e mantido; os materiais são de todos e, assim, utilizados com responsabilidade), a organização do grupo (diariamente são criadas oportunidades de atividade individual, a pares e em grande grupo onde a participação de cada criança é potenciada e tem o significado do crescimento individual e coletivo) e a organização do tempo (as rotinas educativas que estruturam o tempo do JI incluem, além de oportunidades para cada um participar na vida grupal com tarefas divididas, os momentos em que cada elemento do grupo é nomeado e toma a palavra partilhando ideias, desejos ou experiências; mesmo os que faltam são lembrados e incluídos nos pensamentos do dia - é talvez o único nível educativo onde “o outro” é sempre apelidado de “o amigo”).

Nesta comunidade todos têm direitos e deveres e o valor do bem comum será a bitola com que as ações são avaliadas, no reconhecimento das diferenças e na negociação, que é uma constante e um pilar desta vida comunitária; perceber que o outro é diferente, saber ouvir e respeitar a sua opinião são, regra geral, das primeiras intencionalidades educativas definidas pelos educadores de infância. Acredita-se que estas conquistas possibilitam às crianças alicerçar uma visão do outro que lhes vai permitir respeitar, no futuro, outros membros de comunidades mais alargadas. Estas aprendizagens são feitas na medida em que são vividas pelas próprias crianças.

A social citizenship

There is no full citizenship unless social rights and duties are fully embedded in the citizen's consciousness. Social citizenship begins with a revitalised notion of justice - creating equal opportunities in a democratic society as a fundamental premise - leading to an enhanced sense of community (Carneiro, 2013, p.10).

Nas salas de JI, a vivência dos direitos e deveres de cada um e de todos é uma constante integrada na atividade regular que se desenvolve no quotidiano e ganha a dimensão da comunidade mais alargada quando todas as iniciativas solidárias são, com as crianças, organizadas, pensadas, acarinhadas e,

fundamentalmente, operacionalizadas, permitindo vivências de cidadania. Em conjunto, o grupo de crianças toma conhecimento das situações dos outros que necessitam de ajuda e pensa em formas de ajudar - como em toda a vida do JI, a participação de cada um é valorizada, sabendo-se que só em grupo será encontrada a melhor solução ou melhor ideia. Também aqui, nestas situações, qualquer ideia gerada e aceite, já não é só de um elemento do grupo, mas de todos que, em conjunto, aprendem a descobrir a melhor solução para os problemas que vão surgindo - quando isto acontece, acreditamos serem momentos privilegiados do desenvolvimento de competências para o futuro.

An egalitarian, mainstream citizenship

Contemporary civilisation is still permeated by gender prejudices, a serious hindrance to the achievement of a true citizenship for all. In fact, centuries, if not millennia, of male superiority have consolidated in our subconscious the subliminal representation of an unequal society under the legitimate guise of a functional differential of roles (Carneiro, 2013, p.10).

Podemos considerar que no JI a igualdade de oportunidades relativamente ao género é uma realidade, servindo esta valência educativa para, com as famílias, desconstruir algum preconceito social nomeadamente relativo às tarefas a que cada menino ou menina se deve dedicar. Todos têm oportunidade de experimentar as mesmas atividades e descobrir as suas competências, capacidades e áreas quer de interesse quer onde sentem que sabem fazer bem e podem ter sucesso. Julgamos que estas vivências são essenciais para, no futuro, as crianças considerarem a diversidade de género, em tarefas comuns, como uma mais valia.²⁵

Esta prioridade desafia os educadores a uma atenção vigilante para fazer com que o exercício do respeito pela igualdade de género seja uma constante.²⁶ Segundo Vasconcelos “estes terão um papel essencial em ajudar as crianças a desconstruir as relações de género no seu jogo/brincadeira espontânea, introduzindo dissonâncias cognitivas e ajudando-as a uma análise crítica dos

²⁵ Ver a este propósito o *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar* (Cardona, 2015).

²⁶ Esta preocupação é tanto mais significativa quanto mais sabemos que os ritmos de aprendizagem e as características de cada idade diferem conforme o género, o que tem levado algumas escolas a defender uma educação diferenciada com turmas separadas por género.

estereótipos que veiculam, não deixando de envolver as famílias neste processo (...)” (2012, p.34).

An intercultural citizenship

The city, in its current manifestation, is increasingly plural and complex. Monocultural citizenship belongs to a recent past where all socialisation was predicated on the maintenance of the “established cultural order”. By contrast, one urgent challenge of modern citizenship is to define a balance in terms of different cultures and collective - cultural - rights that legitimise their free expression (Carneiro, 2013, p.11).

Consideramos o JI como o local educativo onde cada criança tem oportunidade para conhecer o outro, culturalmente diferente, de uma forma natural. A criança desta idade está a começar a conhecer-se a si própria na medida em que se distingue do outro e o identifica. Na generalidade, as instituições desta valência educativa podem ser frequentadas por crianças culturalmente diferentes. Ao contrário do que acontece, regularmente, em outros níveis de ensino, podemos encontrar no JI uma convivência entre famílias de comunidades diferentes, sendo a cultura de respeito e de conhecimento das diferenças encarada como algo de enriquecedor a ser desenvolvido e integrado nas práticas educativas.

O ME inclui esta recomendação nos pressupostos pedagógicos para a educação pré-escolar:

A vida em grupo implica o confronto de opiniões e a solução de conflitos que permite uma primeira tomada de consciência de perspectivas e valores diferentes, que suscitarão a necessidade de debate e negociação, de modo a fomentar atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença (ME, 1997, p.54).

A diferença, na maioria das instituições, é bem aceite e dado não haver constrangimentos de competitividade, por exemplo de notas e classificações, a convivência é, diríamos, que saudavelmente estimulada.

An environmental citizenship

The new citizenship proposed here feels committed to the overall quality of the ecosystem and its preservation. This constitutes a sine qua non [indispensable] condition for the individual’s coming to terms with him/herself and with a nature that is a priceless gift (Carneiro, 2013, p.11).

Acreditamos ser no JI que as bases de uma forma de vida em equilíbrio com a natureza podem ser criadas: as preocupações ambientais aparecem referidas e descritas em todos os estudos que descrevem e registam as práticas de educação pré-escolar: as rotinas salvaguardam essa preocupação, os materiais utilizados, na grande maioria chamados “de desperdício”, são reutilizados. As crianças aprendem a respeitar e salvaguardar a natureza, sendo elas portadoras de hábitos que transmitem e até exigem que nas famílias sejam continuados.²⁷

Esta tónica tem particular manifestação em alguns modelos pedagógicos para a infância, que começam a dar os primeiros passos de implementação no nosso país, como é o caso das Escolas Waldorf.

A responsabilidade que todos temos em participar na salvaguarda do ambiente está presente nos discursos e materiais predominantes no JI. Cientes disto, os profissionais de educação, sobretudo em certos meios, exercem uma atenção acutilante às manifestações de consumismo por parte das famílias das crianças.

As crianças que hoje frequentam os Jardins de Infância dos grandes centros urbanos não têm contacto com a diversidade do mundo, esplendidamente patente na natureza, essas crianças contactam diariamente com ambientes artificiais, despovoados de seres considerados indesejáveis. As crianças já quase não vêem minhocas, nem moscas, nem mosquitos, nem abelhas, nem galinhas, nem porcos, nem flores simples, nem plantas sem importância. Progressivamente tudo tem sido substituído pela marca. A criança deixou de conhecer o cão amarelo, branco, preto ou malhado que baptizava com um nome qualquer, para passar a consumir o Labrador, o Doberman ou o Rottweiler (Vaz & Pequito, 2005, pp.468-469).

Todas as vivências descritas a propósito das cinco dimensões de cidadania participada podem ser identificadas no JI e, acreditamos, que acontecem natural ou intuitivamente na grande maioria destas instituições. No entanto, retomando a esse propósito a reflexão feita por Carneiro (2013), apesar de as primeiras experiências de socialização da criança, fora da família, acontecerem

²⁷Lembramos que a chamada separação do lixo doméstico chegou às famílias através das preocupações que as crianças traziam da escola.

no JI, estas podem não ser determinantes se se limitarem à compreensão de regras de boa convivência. Pensamos que poderá ser determinante que haja uma reflexão por parte dos educadores que enquadre cultural e conceitualmente as vivências que acontecem:

A learning throughout life strategy, designed to serve a new citizenship, leads naturally to an imperative of socialisation throughout life. This is to say that it is not enough to learn the basics of socialisation during the early years of childhood. (...)

Civic education is a prime responsibility of each community, a decisive investment for its survival. A broad concept of civic education, or education for citizenship, includes the access to information and basic knowledge on how society operates. Above all, however, it revolves around attitudes, behaviours, competences and values. A proper acquisition of these ethical attributes is essential to the emergence of higher standards of sociability (Carneiro, 2013, p.12).

Assim, às cinco dimensões de uma nova cidadania, que identificamos como presentes no JI acrescentaríamos uma perspectiva processual - as dimensões desenvolvidas através de processos criativos de cidadania pois "(...) while individual development and thinking are channeled by societal institutions and tools, individual appropriation of social practices occurs in a creative process" (Rogoff, 1990, p.197).

Desta reflexão podemos assumir que o educador de infância terá a responsabilidade:

- de organizar um "contexto favorável" à aprendizagem;
- de ser promotor de uma inter-relação em "que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir";
- de ser construtor "de um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada" fazendo com que "a educação Pré-Escolar seja um contexto social e relacional facilitador de uma educação para os valores" (ME, 1997, p.52).

Na dinâmica destes processos têm particular importância os diálogos que adulto-criança estabelecem, sendo que a qualidade dos mesmos (adequados

mas desafiantes) vai ser determinante para a apetência e envolvimento da criança. “Early childhood educators take on many roles in play with children and use a range of strategies to support learning. They engage in sustained shared conversations with children to extend their thinking. (Siraj-Blatchford and Sylva, 2004). They provide a balance between child led, child initiated and educator supported learning. They create learning environments that encourage children to explore, solve problems, create and construct” (Cutter-Mackenzie, Edwards, Moore & Boyd, 2014, p.33).

A aprendizagem em processos criativos de cidadania deveria ser uma constante a acontecer no dia-a-dia, no quotidiano, em todas as experiências, atividades e vivências, na participação das crianças nos grupos e na gestão das decisões tomadas e através, também, do desenvolvimento da identidade que “passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e limitações próprias de cada um” (ME, 1997, p.55).

Estando definido pelo ME que a educação para a cidadania “pressupõe conhecimentos e atitudes que poderão iniciar-se na educação Pré-Escolar através da abordagem de temas transversais, tais como: educação multicultural, educação sexual, educação para a saúde, educação para a prevenção de acidentes, educação do consumidor” (1997, p.55), diríamos nós que a educação em processos criativos de cidadania, necessitará de espaços de reconstrução cognitiva e social das próprias temáticas. Em cada momento, a criança deve experimentar a possibilidade de se apropriar das situações e, na medida em que encontra a sua forma de agir, vai simultaneamente influenciá-las e transformá-las atribuindo-lhes um novo significado.

Pensamos que a apropriação de processos criativos de cidadania, na intervenção educativa, pode permitir que os pressupostos de agir em sociedade se atualizem e adequem às necessidades emergentes, numa lógica em que “children are active in creating culture, not just in using it” (Rogoff, 1990, p.198).

Ainda nas OCEPE lemos que “o que parece essencial, quaisquer que sejam os assuntos abordados e o seu desenvolvimento, são os aspectos que se

relacionam com os processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica” (ME, 1997, p.85).

Reafirmamos a nossa convicção, pelo conhecimento construído ao longo de vários anos e pelo que atrás foi exposto, que as instituições de educação de infância são e devem ser, por excelência, escolas de cidadania. Como afirma Vasconcelos:

O Jardim de Infância (ou outro tipo de atendimento para os anos pré-escolares) deverá ser espaço de abertura e interdependência, de respeito e tolerância, de potencialização das capacidades de cada um e de solidariedade. O Jardim de Infância é a primeira experiência da “polis” - do grego, “cidade” - não apenas uma preparação para o nível de ensino posterior. Pode ser uma experiência real de vida em sociedade e de prática de cidadania (...) (1995, p.17).

Dois princípios nos parecem fundamentais destacar:

- a educação em processos criativos de cidadania não se pode compartimentar em horas letivas pré-definidas mas tem que atravessar todo o currículo, ou seja, todo o conjunto de experiências individuais, grupais e sociais que a criança desenvolve; as situações de aprendizagem, que o adulto torna possíveis, serão tanto mais ricas pedagogicamente quanto mais forem imbuídas da criação de espaços de vivência de cidadania, em que a criança é o autor do guião da sua atividade;
- o perfil profissional do educador, integrando a assunção do desenvolvimento de valores na sua intervenção, a sua consciência de pertença comunitária, a construção da sua identidade nacional, europeia e de cidadão do mundo, vai determinar a forma como integra o desenvolvimento da cidadania e assume esta intencionalidade nas suas práticas.

Defendemos que a tomada de consciência desta prioridade educativa de promoção de processos e práticas criativas de cidadania permite o enquadramento da força e potencialidade dos atos criativos para serem direcionados para a construção do bem comum.

Todos identificamos o exercício de atitudes altamente criativas em pessoas e organizações, cujos efeitos ou resultados se situam à margem do que se

considera o bem da comunidade. Aliás muitos dos grandes perigos que ameaçam a sociedade atual parecem ter, na retaguarda, indivíduos altamente criativos que canalizam a sua competência para o exercício de uma, poderíamos chamar, “não cidadania”. A este propósito Katz e Chard referem que:

As crianças aprendem continuamente, mas aprender é um termo neutro: as crianças tanto aprendem coisas desejáveis como indesejáveis, por exemplo a desconfiar como a confiar, a magoar como a ajudar. A questão essencial do desenvolvimento não é tanto o que é que as crianças conseguem fazer ou mesmo a forma como elas aprendem. Para os Educadores, a questão crítica do ponto de vista do desenvolvimento é o que as crianças mais novas deveriam fazer que serve melhor esse desenvolvimento a longo prazo (1997, p.40).

3. A atual importância do desenvolvimento da criatividade em contextos de educação de infância

“Creativity lies in the capacity to see more sharply and with greater insight that which one already knows or that which is buried at the margins of one’s awareness” (John-Steiner, 1985, p.51-52).

Neste ponto abordaremos a importância do desenvolvimento da criatividade em contextos educativos diretamente relacionado com a evolução da sociedade atual e seus desafios, especificando, num segundo momento, essa importância em contextos de educação de infância.

O estudo desta problemática tem revelado uma concordância entre autores de todas as áreas do saber, no reconhecimento e identificação do desenvolvimento da criatividade como uma peça-chave para a evolução da sociedade.

Alencar, num estudo feito sobre a evolução da criatividade em contexto educacional, ao longo das últimas décadas, lembra que vários autores têm elencado as razões para a importância de desenvolver a criatividade ao longo da vida, entre as quais uma “(...) diz respeito ao cenário atual, caracterizado por incerteza, complexidade, progresso e mudanças que vêm ocorrendo em um ritmo exponencial, gerando desafios e problemas imprevisíveis, que requerem soluções criativas” (Alencar, 2007, p.45).

Todas as manifestações de ações individuais do ser humano (artísticas, humanitárias, de cidadania, entre outras) ou coletivas (organizacionais, de impacto económico) são analisadas, hoje, partindo do seu posicionamento como ser aprendiz, não retirando aos sistemas educativos formais o seu contributo como motor do desenvolvimento, mas aliando a estes, todas as realidades nas quais é possível aprender.

The “complete man”, one of the key concepts of the Faure Report, is an essential component of the report’s emphasis on “learning to be”. The “complete man” has learned to be creative and to “think freely and critically” (Faure et al., p.69 citado por Elfert, 2015, p.93).

Não é de admirar que o desenvolvimento da criatividade seja amplamente refletido nos fóruns das políticas educativas mas, também, de todos os setores de atividade que caracterizam as formas organizacionais das sociedades.

Longe estamos dos tempos em que havia uma distinção / separação clara entre educação e formação. Lembremos Dilthey, citado por Cabanas, que documenta esta distinção, ao afirmar que “(...) à educação cabe preparar uma elite para governar a sociedade, enquanto que a formação deverá dar a todos os indivíduos o desenvolvimento pessoal básico que lhes permita superar a alienação do trabalho (...)” (2002, p.43).

Atualmente, há como que uma miscigenação entre os vários conceitos, anteriormente alocados ao discurso educativo, e outras linguagens, como por exemplo, as da abordagem socioeconómica. Nesta lógica, falar de problemáticas como criatividade e seu desenvolvimento em contextos pedagógicos requer uma descentração do discurso, uma vez que parece que este conceito ultrapassou as barreiras do campo educativo entrecruzando-se com as reflexões e modelos explicativos da evolução societal, numa relação direta com a maior amplitude dos enfoques atuais dos diferentes paradigmas de aprendizagem ao longo da vida.²⁸

Assumimos com Carneiro que “(...) a aprendizagem ao longo da vida é um olhar novo lançado sobre as formas de responder às crescentes necessidades do progresso humano. Estas exigências cabem numa de três categorias primordiais:

1. Desenvolvimento pessoal e cultural;
2. Desenvolvimento social e comunitário;
3. Desenvolvimento profissional e empregabilidade sustentável” (2001, p.49).

²⁸Numa sociedade que impõe ao indivíduo a apreensão de situações complexas que evoluem de uma forma imprevisível, em que este deverá enfrentar um afluxo de informações díspares e numerosas, existe um risco de fractura entre aqueles que são capazes de interpretar, os que só sabem utilizar e os que não sabem fazer nem uma coisa nem outra. Por outras palavras, entre os que sabem e os que não sabem. O desenvolvimento da cultura geral, isto é, a capacidade de aprender o significado das coisas, de compreender e de criar, constitui a principal função da escola. É também o principal factor de adaptação à economia e ao emprego (Comissão Europeia, 1995, p.6-7).

As implicações da reflexão sobre o conceito de aprendizagem ao longo da vida, tantas vezes utilizado numa perspetiva apenas funcional, provocaram um redimensionamento do mesmo.

Recentemente, assistimos a uma evolução deste conceito numa reflexão feita igualmente por Carneiro, que nos transporta para uma nova perspetiva terminológica optando pela designação de “learning throughout life”²⁹ (2013, p.13). Ao nível em que se situa o nosso trabalho - educação de infância - defendemos a apropriação desta postura na reflexão feita sobre as finalidades deste nível educativo, para que dela possam emergir *guidelines* para enquadrar a intencionalidade dos educadores.

Desde há algum tempo, tem estado aliada aos posicionamentos dos discursos prospetivos uma tónica que afirma que o momento presente se caracteriza por mudanças rápidas e mesmo radicais a todos os níveis. Esta perceção plasmada nos discursos pedagógicos e nas recomendações que sustentam a construção das políticas educativas terá, eventualmente, entre outras, a grande vantagem de desinquietar os profissionais de educação quanto à importância da sua intervenção.

Efetivamente, com o início do séc. XXI, muitas inquietações pareceram abalar as certezas que a comunidade educativa pensava possuir e fizeram, cada vez mais, questionar qual será o caminho a seguir para educar para tão incerto futuro ou, melhor dizendo, sermos suficientemente competentes para apetrechar as novas gerações com as competências necessárias para a sustentabilidade das futuras sociedades.

Com a rápida mudança das mentalidades parece ser difícil antever que novos desafios, ou problemas, se vão deparar às crianças/jovens na sociedade vindoura. Dizendo de outra forma, não sabendo com certeza para que sociedade (conflitos, mentalidades ou modas) devemos educar, sabemos que temos de educar para que na mudança, no não previsto e no desconhecido

²⁹Esta perspetiva é consonante com uma reflexão feita, pelo mesmo autor, à abrangência dos tão conhecidos quatro pilares da educação: learning to be / learning to know / learning to do / learning to live together and “Learning by living (together) with difference and living by (re)learning”. (Carneiro, 2013, p.15).

cada indivíduo possa exercer uma cidadania responsável. “(...) education is not just about knowledge, skills and dispositions. Through education we also represent and initiate children and young people in traditions and ways of being and doing, such as cultural, professional, political, religious traditions, etc.” (Biesta, 2015, p.77).

Situamos, por isso, aqui a dificuldade de construção daquilo a que Joaquim Azevedo chamou de “escola justa” que seja “capaz de proporcionar a cada criança, jovem e adulto as oportunidades prometidas, a saber, um caminho de acesso eficaz ao conhecimento “codificado”, a um desenvolvimento pessoal harmonioso e a uma integração socioprofissional equilibrada, capaz de escapar às desigualdades sociais de partida” (2016, p.5).

Estas preocupações têm vindo a ser defendidas, desde finais do século passado, por vários autores, como por exemplo Martinez Alvarez:

A Escola, ante a impossibilidade de dar às crianças e aos jovens todo o conjunto de conhecimentos que hoje se necessitam e todas as respostas junto com todas as capacidades que a vida lhes vai exigir, tem de se propor como objectivo primeiro “desenvolver nelas aquelas capacidades e motivações que lhes permitam continuar a aprender durante toda a sua vida”. Não lhes vai bastar uma simples adaptação a um determinado momento; devem aprender a responder criativamente e construtivamente, dia a dia, a novas experiências e a novas situações para as quais não podemos hoje dar-lhes fórmulas (Béllon, Isabella & Alvarez, 1984, p.60).

Pensamos poder assumir que, desde há algum tempo, esta preocupação é manifestada por todos os responsáveis educativos: como e para que “metas” devemos educar? Dizendo de outra forma, é importante refletir sobre qual pode ser o enfoque das intencionalidades educativas, num tempo caracterizado pela incerteza, ou qual a margem de autonomia em que a educação pode exercer o seu efeito.

Innerarity, autor que tem desenvolvido uma ampla reflexão sobre os desafios que a chamada sociedade do conhecimento nos coloca, chama a atenção para que as condições reais existentes devem ser a base ou os pressupostos a partir dos quais se definem as prioridades educativas. Nessa ótica, recomenda intervenções realistas que façam da necessidade de saber agir na incerteza, um recurso para a definição das prioridades educativas.

(...) Per això resulta necessari desenvolupar una cultura reflexiva de la inseguretat. El que no se sap, el saber insegur, allòmerament verosímil, les formes de saber no científic i la ignorància no s'han de considerar fenòmens imperfectes sinó recursos (Bonss, 2003, p. 49). Hi ha assumptes en què, en no haver-hi un saber segur i sense riscos, cal desenvolupar estratègies cognitives per actuar en la incertesa. Cal aprendre a moure's en un entorn que ja no és de clares relacions entre causa i efecte, sino borrós i caòtic (Innerarity, 2010, p.13).

Já em 1995, no “Livro Branco” sobre a Educação e a Formação se podia encontrar esta indicação de que o sistema educativo teria que preparar para a incerteza: “(...) as mutações em curso acresceram as oportunidades de cada indivíduo de aceder à informação e ao saber. Mas, ao mesmo tempo, estes fenómenos geram mudanças nas competências necessárias e nos sistemas de trabalho, as quais por seu turno requerem consideráveis adaptações. Para todos, esta evolução acentuou as incertezas” (Comissão Europeia, 1995, p.5).

Compreendemos que, face a estas incertezas, tenham surgido propostas e incentivos para implementar uma política cultural europeia para as crianças que atenda, entre outros fatores, a que “a tendência para um comportamento positivo, individual ou de grupo, pode ser cultivada na infância - criatividade, espírito de cooperação, aptidões sociais e bases para a formação e desenvolvimento de um indivíduo e cidadão comunicativo” (Sklavounos, 1996, p.6).

Se, já anteriormente, a criatividade surgia nas reflexões das políticas educativas, o avizinhar deste século, com todas as transformações que têm vindo a acontecer, acentuaram a frequência com que este conceito aparece, sobretudo associado a uma necessidade de estarmos atentos, desde os primeiros anos, para que o potencial não se perca: “The Delors reportfully embraces the school as the fundamental pillar of the education system. However, it also makes a series of critical remarks about it and argues, for example, that is in pre-primary and primary schooling that “the spark of creativity may either Spring into life or be extinguished” (Delors et al., p.115 citado por Elfert, 2015, p.93).

Ainda nesta perspetiva, aceitamos que “as prioridades educativas passam a situar-se caracterizadamente, entre outras, no foro da construção de

competências: comunicacionais, relacionais, criativas, tecnológicas, negociais, estáticas, comunitárias e de cidadania” (Carneiro, 1996, p.48).

Inneratity destaca e define diferentes prioridades que ao longo dos tempos, no seu entender, foram sendo o objeto de intenção da educação, posicionando na atualidade a necessidade de se ser criativo e identificando-a com a capacidade de aprender:

Si hagués de definir sintèticament com s'hà anat configurant l'ideal de formació al llarg de la història, jo diria que l'ésser humà, en les societats premodernes, aspirava a ser “perfecte”, després va intentar estar bem “format”, més recentment havia de ser “crític”. Un cop es va haver comprovat que la crítica mateixa podia estereotipar-se i fins i tot ser dogmàtica, l'ideal s'hà desplaçat cap a la creativitat, és a dir, cap a la “capacitat d'aprendre”, entesa com la gestió de les decepcions en contextos de més incertesa (...) (Inneratity, 2010, p.5).

Percebendo que a sociedade do futuro será, necessariamente, cada vez mais multifacetada, existindo uma quantidade inesgotável de informação e formas de aceder a essa mesma informação, tudo leva a crer que a grande dificuldade será sabê-la organizar, seriar e utilizar de forma adequada. Chamamos de adequada o utilizar a informação ao serviço da relação de cada um com os outros, ou seja, ao serviço do bem comum.

O facto de a informação estar acessível a quase todos, e tantas vezes de uma forma tão rápida graças ao poder da chamada via informática, deve ser considerado como uma grande conquista da nossa evolução como seres inteligentes e percebermos que “pelo facto de libertar o homem de tarefas rotineiras, a informática cria um espaço para os processos mentais superiores: análise, síntese e criatividade” (Landsheere, 1996, p. 84), sendo portanto, um bem a preservar e não a tentar ignorar.

Assim, nesta mudança de paradigma a que assistimos, a adaptabilidade parece ser uma forma de sobrevivência e reconstrução vital para o desenvolvimento das sociedades.

(...) A adaptabilidade mais não é do que a resultante da combinação sinérgica dos três grandes componentes que emergem como os pontos de aplicação privilegiada de uma estratégia prospectiva de investimento humano: educabilidade, criatividade e eticidade (Carneiro, 1996, p. 50).

Esta consciência de perceber a criatividade como uma componente que contribui para a adaptabilidade, leva-nos a refletir na polissemia que identificamos no termo criatividade e, sobretudo, questionar as formas como os agentes educativos incorporam este conceito nos fundamentos que orientam as suas práticas.

Receamos que todo o discurso que aponta para o desenvolvimento da criatividade como uma urgência educativa, tenha sido apropriado pelos profissionais não no sentido de uma reconstrução de práticas mas de uma legitimação das práticas já consolidadas.

Aceitando que

Creative thought avoids premature definitions and categorizations. It implies an on-going process of organization, disorganization and re-organization. It implies an active break with presuppositions, with all that is accepted, with traditions, pushing back boundaries and eschewing comfort zones. (...) Creativity means re-organising things, both within ourselves and in the world that surrounds us (Bocchi, Cianci, Montuori, Trigona & Nicolaus, 2014, p.338),

consideramos que esta capacidade de descentração da zona de conforto pedagógica - constituída pelos métodos já testados e que sempre resultaram ou pela utilização das metodologias “certas” - pode ser uma das grandes dificuldades que se colocam aos agentes educativos, nomeadamente, aos profissionais de educação.

O entendimento da atual função da educação em sentido lato, torna mais difícil do que anteriormente, o posicionamento dos diferentes profissionais. Segundo Carneiro, “Education - the supreme social function - is “caught” in the transition of millennia between “two fires”, two kinds of society. Ever more placed on the thin borderline between stability and change, between preservation and innovation, education undergoes unprecedented tensions. Indeed, education is a mirror of all contradictions that strike our modern societies” (2011, p.3).

Alocando este entendimento da função da educação hoje, em sentido mais restrito, às escolas, compreendemos que pode representar o que mais responsabiliza e desafia os profissionais de educação: o processo educativo que os próprios docentes atravessaram, tem que servir de plataforma para gerar processos inovadores - no entanto, muitas vezes, este processo

anteriormente vivido pode ser um entrave à postura criativa que se espera que a escola assuma.

This is the socialisation dimension which is partly an explicit aim of education but, as research in the sociology of education has shown, also works behind the backs of students and teachers, for example in the ways in which education reproduces existing social structures, divisions and inequalities (Biesta, 2015, p.77).

Por outro lado, também questionamos um uso fácil e segmentado do que se chama desenvolvimento da criatividade. Neste sentido, concordamos com Cabanas na sua conceção antinómica da educação, ao defini-la “(...) entre a atitude receptora e a actividade criadora”, assume uma postura crítica relativamente à fácil inclusão do desenvolvimento da criatividade na mesma:

É, seguramente, com demasiada facilidade e de um modo impróprio que se fala de criatividade em educação. Como se a criatividade fosse uma actividade fácil e totalmente espontânea. A autêntica criatividade é, sem dúvida, a actividade intelectual mais alta e complexa, pelo que poderemos esperá-la no final do processo educativo e como fruto do mesmo, mas não no seu começo, quando tudo está ainda por encontrar e por fazer. Para criar, o sujeito tem que dispor de um rico arsenal de materiais; e dificilmente os poderá ter se, inicialmente, não os recebeu (Cabanas, 2002, p. 236).

A polissemia deste conceito, anteriormente já referida, tem levado a que no âmbito da educação de infância (e mesmo noutros níveis educativos) haja uma tentativa de apropriação direta, da intenção mais funcional, servindo como orientação das intencionalidades pedagógicas.

Esta ideia do possível impacto do desenvolvimento da criatividade nas crianças, em relação à sua preparação para o seu futuro papel como cidadão - embora apenas numa perspetiva funcional com contextos específicos -, encontra-se nos discursos atuais mas pode ser encontrada, igualmente, nos primeiros modelos de instituições concebidas para a educação da criança, nas *nursery schools*, onde

(...) valorizava-se a criatividade, o desenvolvimento da imaginação e a componente lúdica. McMillan considerava que era importante ensinar as crianças pobres a resolverem problemas e a encontrarem soluções criativas, para que um dia pudessem vir a atingir posições de liderança (Spodek & Brown, 1996, p.21 citados por Oliveira-Formosinho, 2000).

Partindo desta ideia de que só desenvolvendo o potencial criativo de cada criança, enquanto elemento de um grupo, a prepararemos para a adaptação necessária a uma sociedade em mudança, acreditamos que, para que tal aconteça, é necessário perceber-se o JI como um espaço de formação global que merece ser refletido e construído por todos os intervenientes educativos desde os profissionais, às famílias e diversos membros da comunidade.

Como desenvolveremos mais à frente, parece-nos que o respeito pelo desenvolvimento do potencial criativo de cada um, só se efetiva se houver entendimentos partilhados de prioridades educativas, ou seja, se formos capazes de, entre equipas de profissionais, desenvolver debates em que aspetos como metodologias adequadas, estratégias potenciadoras, meios multifacetados, atitudes pedagógicas dos educadores, determinada visão de criança, sejam refletidos e consensualizados não porque coincidentes mas porque complementares.

Mais ainda, defendemos como necessário o estabelecimento de um entendimento partilhado de prioridades educativas, nomeadamente, começando nas famílias. Sabemos da influência das expectativas que as famílias têm face às instituições de educação e o modo como muitas vezes isso condiciona a possibilidade de mudança e de inovação.

Salientamos, a este propósito, o contributo de Bocchi, Cianci, Montuori & Trigona:

A child learns by constructing complex spaces and this happens because, from birth onward, he has a relational vision of the space around him at any one time. Clearly, these childhood relations are initially focused on the individual and, later, they become de-centered. In this way, with the help of his parents, the child constructs in space the various boundaries, settings, and places of different quality. Obviously, there is a significant variability in the extent and quality of the spaces that are generated, and it is here that the parents play a crucial role; they have the task and the responsibility for making this learning either creative or non-creative (2014, p.292).

Igualmente, Munari reforça a influência de todos os adultos que, desde os primeiros tempos de vida, *educam* a criança:

(...) depende dos Educadores ser mais tarde criativo ou um simples repetidor de códigos. Depende destes primeiros anos, da experiência e da memorização dos dados o indivíduo vir a ser livre ou condicionado (...) Os adultos terão de tomar consciência desta enorme responsabilidade, da qual depende o futuro da sociedade humana (1987, pp.37 e 39).

No discurso pedagógico utilizado nos contextos de prática, encontramos o desenvolvimento da criatividade formulado de variadíssimas maneiras e associado aos mais diversos aspetos: despoletar a criatividade, dar possibilidades às crianças de se manifestarem criativamente, habituar as crianças a ser criativas, desenvolver nas crianças a criatividade. Fala-se, também, de educadores criativos, atividades criativas, formas criativas de agir, ser criativo, deixar ser criativo, currículos criativos, métodos criativos, materiais criativos e até de projetos criativos.³⁰

Evidentemente que nos parece ser bastante significativo que as referências à criatividade apareçam nos atuais debates científicos, pedagógicos e sociais, pois não só são indicadores da importância que a problemática assume mas, também, porque podem despoletar novos debates, novas investigações e reflexões, possibilitando, assim, a abertura de novos caminhos e a construção de diferentes percursos. A nossa questão é, antes, de que forma surge a criatividade nos diferentes discursos?

Indicamos, de seguida, algumas definições clássicas de criatividade.

³⁰Quanto aos conceitos de criatividade as mudanças ocorreram no deslocamento da ênfase das características de certas habilidades individuais para mais complexo resultado, proveniente da interação entre a pessoa, os produtos e o meio ambiente. (...) Quanto ao currículo diferenciado e procedimentos metodológicos, a ênfase é na flexibilidade do mesmo e numa concepção mais abrangente de articulação entre as diversas disciplinas. (...) Quanto ao referencial de equidade e excelência o importante é fornecer recursos e meios para todas a fim de equalizar o acesso às informações e às fontes de conhecimento (Novaes, 2003, p. 156).

Quadro 1 - Algumas definições de criatividade

<i>... habilidade de fazer novas combinações de valor social. - Haefele (Alencar, 1992, p.42)</i>
<i>... processo que torna alguém sensível aos problemas, deficiências, hiatos ou lacunas nos conhecimentos, e o leva a identificar dificuldades, procurar soluções, fazer especulações ou formular hipóteses, testar e retestar essas hipóteses, possivelmente modificando-as, e a comunicar os resultados. - Torrance (Novaes, 1980, p.18)</i>
<i>É o processo de produção, pelo qual uma pessoa produz um maior número de ideias, pontos de vista, hipóteses, soluções, opiniões originais e eficazes do que as demais pessoas, num espaço mais curto de tempo. - Osborn (Galvão, 1992, p.10)</i>
<i>Criatividade pode ser considerada como uma forma de solucionar problemas, envolvendo saltos intuitivos ou uma combinação de ideias de campos largamente separados de conhecimentos. - Gagné (Novaes, 1980, p.18)</i>
<i>Actividade mental organizada, visando obter soluções originais para satisfação de necessidades e desejos - Maslow (Galvão, 1992, p.12)</i>
<i>Processo mental pelo qual o indivíduo produz uma informação que não tinha - Guilford (Cabezas, 1993)</i>
<i>Solução criativa de problemas - Weisberg (Cabezas, 1993)</i>
<i>Uma emergência na acção de um novo produto relacional que provém da natureza única do indivíduo, por um lado, e dos materiais, acontecimentos, pessoas ou circunstâncias da sua vida, por outro. - Carl Rogers (Rogers, 1985, p.301)</i>
<i>Criatividade: processo de aprendizagem em que professor e aluno coabitam no mesmo indivíduo - Arthur Koestler (Boorstin, 1993)</i>
<i>Ser creativo es ser uno mismo, proyectarse tal como se es, para, partiendo de uno mismo, ir incorporando nuevos modos y conductas sociales y culturales. Com la creatividad se parte de lo que se es, de lo que se puede hacer/ser; por ello la acción docente creativa se acomoda inductivamente a las posibilidades reales de cada niño, construyendo nuevos conceptos y actividades a partir de él, de sus ideas, expresiones, preocupaciones y deseos. (Prado, 1988, p.20)</i>
<i>A criatividade designa, de modo muito geral, a “capacidade de fazer descobertas” (Guilford), isto é, a capacidade de abordar situações problemáticas (conhecidas) com novos métodos de solução, que se afastam das técnicas de pensamento até então vigentes, e/ou problematizar situações aparentemente a problemáticas, desvendando assim novos aspectos. Ausubel define a criatividade como uma constelação de determinadas capacidades intelectuais e variáveis da personalidade e de capacidades para a resolução de problemas. - Heinz-JurgenIpfing (Vocabulário Fundamental de Pedagogia, 1979)</i>

Ainda neste universo, diferentes abordagens do conceito de criatividade têm sido referenciadas: filosóficas, biológicas, psicológicas, psicoeducacionais, psicofisiológicas, sociológicas, psicodélicas e instrumental.³¹

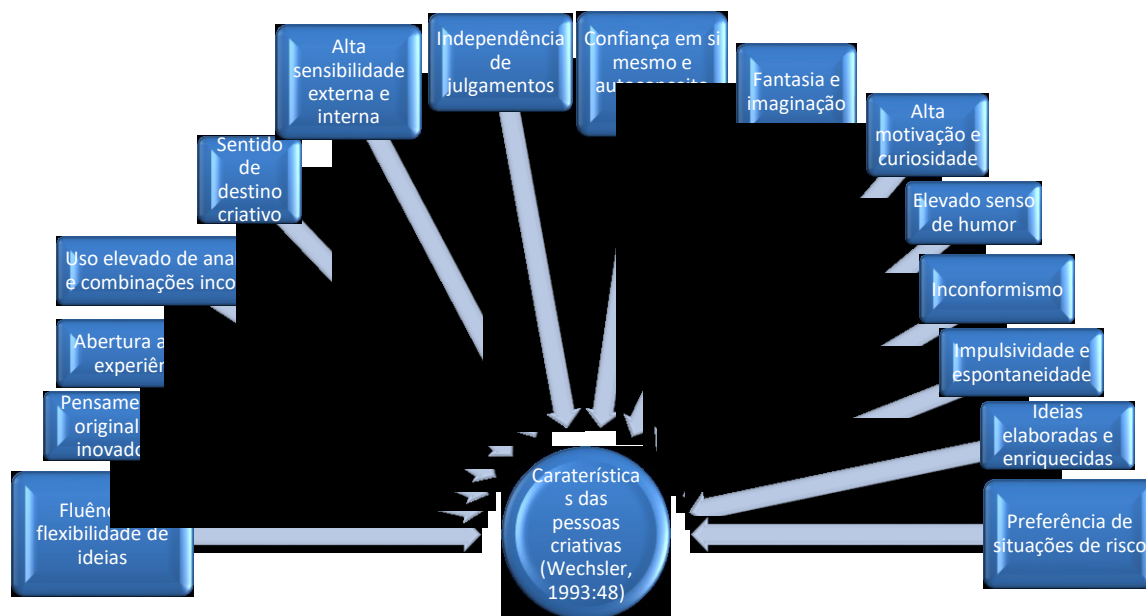
Igualmente, a possibilidade de identificação da pessoa criativa tem vindo a ser estudada, numa tentativa de compreender quais as atitudes que se deverão

³¹ Confrontar Wechsler (1993) que faz um levantamento das diferentes abordagens. Realçamos aqui apenas algumas perspetivas:

- abordagens filosóficas - Platão: “Criatividade é uma forma de loucura”; Sócrates: “Criatividade - inspiração divina”;
- abordagens biológicas - Associação da criatividade à transmissão de códigos genéticos e não como educável;
- abordagens psicológicas - Explanadas segundo diferentes teorias: associativa, comportamental, gestaltista (Skinner, Wentheimen); psicanalíticas (Freud, Jung; Kris, Kubie, Rank); humanistas (Carl Rogers, RolloMay e Maslow); e desenvolvimentais (Piaget, Gowan, e Lesnerand Hillman);
- abordagens psicoeducacionais - Teoria cognitivista (Guilford) e teoria educacional (Torrance);
- abordagens psicofisiológicas - com o estudo sobre os hemisférios cerebrais;
- abordagens sociológicas - realçando o ambiente facilitador do desenvolvimento da produção criativa (estudos de Torrance, Amabile e Csikszén-Tmihalyi);
- abordagens psicodélicas - enfatizando a expansão da consciência de maneira construtiva (estudos de Rugg, Makinnon, Khatera);
- abordagem Instrumental - “Teoria da criatividade como investimento” (Sternberg e Lubart).

estimular ou desenvolver na infância para que, na vida adulta os indivíduos possam ter uma alta produtividade criativa.

Figura 4 - Características comuns nas pessoas criativas



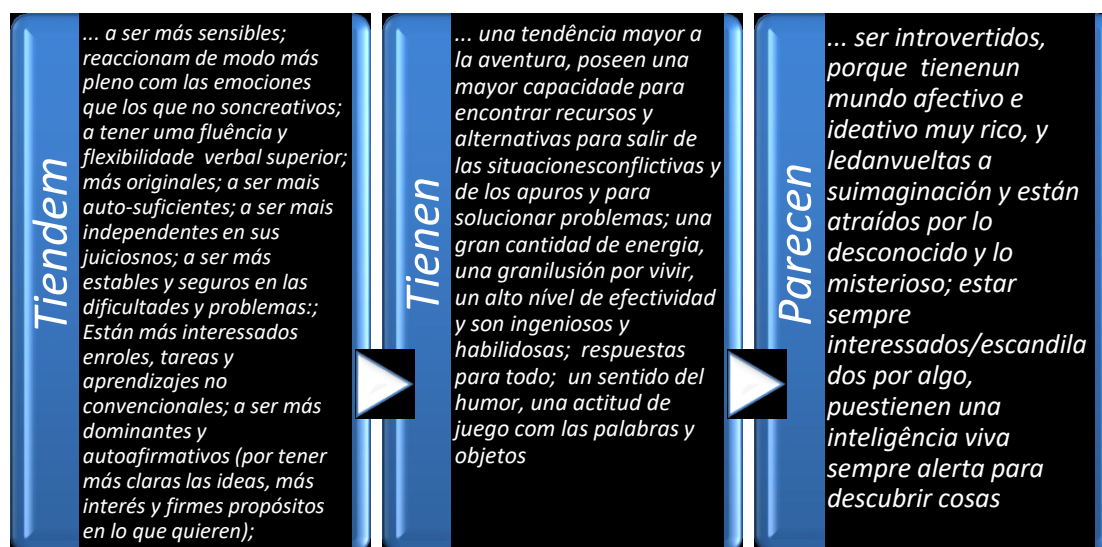
(figura composta a partir do definido por Wechsler, 1993, p.48)

Encontramos, também, em Bocchi, Ciani, Montuori, Trigona & Nicolaus a identificação de características pessoais associadas à criatividade que os sistemas educacionais deveriam salvaguardar:

Creativity requires such personal characteristics as independence of judgment, tolerance of ambiguity and a preference for complexity, all of which are indispensable for carrying out independent research. But it seems like our educational systems are designed to develop the precise opposite-conformity, black-and-white thinking, and a preference for simple answers (2014, p. 339).

Alguns autores, nomeadamente Prado, apontam uma especificidade na definição das características da pessoa criativa, quando falamos de crianças Prado (1988, p.31).

Figura 5 - Características das crianças criativas



(figura composta a partir do definido por Prado, 1988, p.31)

Na sequência da ideia central que temos vindo a identificar - só desenvolvendo a criatividade nos podemos preparar para enfrentar um mundo em mudança - encontramos em diferentes autores como Cabezas (1993), Wechsler (1993), Prado (1988) e Alencar (2007), entre outros, a reafirmação da sua influência educativa sendo, no entanto, esta abordagem feita a partir de enfoques diferentes:

- Rogers (1985) defende haver uma necessidade imperiosa de, em educação, tendermos para formar: “pensadores livremente criadores e originais”, ao contrário do que tem sido mais útil e mesmo por vezes funcional, formando “indivíduos conformistas, estereotipados”. Defende-o como uma exigência de “adaptação ao nosso mundo novo, se quisermos sobreviver”;
- Ribeiro define a aprendizagem criativa como aprendizagem por descoberta, por resolução de problemas, como aprendizagem pela investigação e aprendizagem por experiência refletida (2002, p.82);
- Cabezas indica alguns fatores que interferem nesta aprendizagem: ambiente educativo alegre, de segurança e confiança, de espontaneidade e harmonia, familiar e democrático “onde cada um possa ser original, singular e distinto” (1993, p.167).

Nas reflexões que têm sido feitas encontramos, igualmente, o considerar-se que há determinadas mentalidades, atitudes e estilos de fazer³² que facilitam o desenvolvimento da criatividade e, também, que os próprios professores têm que ter certas características ou mesmo vocação para o ensino, tornando-se assim professores criativos ou que promovem a criatividade.

Cabezas, referindo Torrance, apresenta tais professores como os que

- *saben darse cuenta de lo que sucede en cada momento en su classe*
- *saben percibir las necesidades e intereses de los alumnos (...)*
- *saben ser flexibles (...)*
- *son espontâneos (...)*
- *son intuitivos (...)* (1993, p.173).

Encontramos em Isaksen, Treffinger, Torrance, Noller e Alencar, a definição destas características, bem como, em Wechsler que identifica as seguintes como sendo dos educadores / professores criativos:

Quadro 2 - Caraterísticas dos educadores/professores criativos

<i>Reconhecimento das possibilidades do potencial escondido do aluno</i>
<i>Respeito pela necessidade de trabalhar sozinho</i>
<i>Inibição no papel de censor</i>
<i>Flexibilidade no currículo - atender diferenças individuais</i>
<i>Concretização das ideias criativas dos alunos</i>
<i>Demonstração de entusiasmo pelas ideias alunos</i>
<i>Aproveitamento dos interesses individuais</i>
<i>Tolerância à complexidade e à desordem</i>
<i>Uso da avaliação de maneira estimulante e provocativa</i>

(quadro organizado a partir do definido por Wechsler, 1993, pp.167-168)

Nesta mesma lógica, identificamos ao nível da intervenção educativa, em manuais dirigidos a educadores, grandes slogans que, hipoteticamente, permitem sintetizar em poucas palavras os pressupostos do desenvolvimento da criatividade em sala. Damos, como exemplo, as sugestões para despertar a criatividade na sala de Isaksen & Treffinger referidos por Wechsler:

³²Confrontar Prado (1988, p.27) que considera que *es preciso que el profesor se revista y se embeba de una mentalidad, actitud y estilo de hacer guiados por los siguientes principios: Respetar todas las respuestas, ideas y soluciones propias para dejar que los niños las descubran por sí mismos; intentar lograr el mayor número posible de ideas y reacciones; impulsar la originalidad.*

Quadro 3 - Sugestões para despertar a criatividade na sala

<i>Permita que as crianças/alunos tenham ideias diferentes</i>
<i>Encoraje-os a realizarem seus projectos</i>
<i>Dê-lhes tempo para pensarem e desenvolverem suas ideias</i>
<i>Encoraje e faça perguntas que levem a mais do que uma resposta</i>
<i>Use a crítica com cautela</i>
<i>Não tenha medo de começar uma coisa diferente</i>
<i>Lembre-se que a criatividade se revela em todas as áreas</i>
<i>Dê-lhes liberdade para escolherem entre diversas opções para resolução problema</i>
<i>Escute e ria com os alunos</i>
<i>Estimule a curiosidade</i>
<i>Descubra e valorize a potencialidade de cada um (...)</i>

(quadro composto a partir de Wechsler, 1993, p.185)

Gostaríamos de acreditar que todo este processo de desenvolvimento da criatividade em sala de aula fosse tão simples quanto parece simples elencar uma lista de conselhos pedagógicos. No entanto, este é um processo complexo e nada fácil de implementar por ter as características de todos os processos dinâmicos. Ou seja, na medida em que “Creativity derives from an interaction that is neither determined nor programmable, between diversities that are obviously compatible with one another. Not only is the diversity important, but also the presence of a context and fundamental rules of interaction, whereby the diversities have all the time necessary to interact with one another” (Bocchi, Cianci, Montuori & Trigona, 2014, p.288) será a ação indireta do educador, através da organização do ambiente educativo - espaço, tempo e grupos - tão influente quanto a ação direta.

Nesta lógica, defendemos que não haverá regras comuns a todos os contextos para promoção da criatividade mas, antes, será um processo em que em cada contexto se criarão as possíveis interações que podem, eventualmente, dar origem a que o processo criativo ocorra.

A grande diferença será que através do desenvolvimento da criatividade queremos apetrechar cada criança com as competências que a levem a poder descobrir qual a sua resposta “única” a cada situação e problema. Esta resposta única não terá, na nossa perspectiva, contrariando algumas afirmações

que sinalizámos ao longo deste ponto³³, uma manifestação direta na descoberta de soluções para os problemas mas, sim, na redescoberta contínua de identificação de quais são os problemas.

Defendemos que será esta capacidade de analisar as premissas dos problemas que pode gerar a construção de conhecimento: ao nível da educação de infância - tendo por base tudo o que, nos pontos anteriores, identificámos como pressupostos e especificidade deste nível educativo - a possibilidade que é dada às crianças de (através da brincadeira individual ou coletiva, mediada e enriquecida pelo adulto e pelos recursos) recriarem, se apropriarem e construírem o guião das vivências sempre novas que experienciam, será o meio fértil para que processos de desenvolvimento da criatividade ocorram.

La perspectiva de la creativitat ens ensenya que són més importants els problemes que les solucions, el problem discovery que el problem solving, de la mateixa manera que les preguntes requereixen més intelligència que les respostes. Sovint reduïm la creativitat a la solució de problemes reconeguts, però la creativitat més necessària és aquella que identifica problemes desconeguts fins llavors. (Innerarity, 2010, p.34).

A grande diferença desta postura implicará que os profissionais de educação, nomeadamente, os educadores de infância, se socorram de uma reflexão aprofundada sobre as teorias da aprendizagem, das quais destacamos a pertinência e atualidade do *Generativismo*, teoria enunciada por Carneiro que pode permitir explicar como, com os desafios, constrangimentos mas, igualmente, recursos da sociedade atual, o conhecimento mais do que se adquire, se constrói, ou melhor dizendo, segundo o autor, se reconstrói.

Generativism lies in the intersection between innovative learning and learning for innovation and addresses the foundations of a creative society. (...) generativism understood as a constant co-creation and re-creation of knowledge appeals to

³³ Lembramos as convicções manifestadas nos discursos correntes, analisados no início deste capítulo, que apontavam para o que nos pareceu ser já consensual que os futuros jovens necessitam de adquirir um conjunto de competências, nomeadamente, de se saber adaptar a situações desconhecidas, saber gerir a informação a que terão acesso e utilizá-la adequadamente, e saber, ainda, inventar cada vez mais soluções novas e criativas para os problemas que, no dia-a-dia, pessoal e socialmente vão surgindo.

the unique human ability to derive new meaning from experience and to built sense out of a shared body of conventional knowledge (Carneiro, 2011, p.18).

A compreensão da abordagem, criada por este autor, poderá permitir aos educadores a possibilidade de organizar o ambiente e a intervenção educativa, não coartando os novos possíveis significados que cada vivência tem para cada criança, no seu percurso de construção e compreensão do mundo.

Por tudo o que foi refletido até aqui e na lógica de “aprender ao viver”, assumimos o desenvolvimento da criatividade como um processo participado e dinâmico, inerente à aprendizagem, que permite a (co)construção de modos únicos de apropriação e reflexão das situações vividas.

A possibilidade de ocorrência destes processos vai depender do ambiente educativo que soubermos criar: espaço pessoal de confiança, autonomia e segurança para, com os outros e por causa dos outros, poder agir na sua forma diferente e original. Diríamos que é preciso haver um acumular de experiências positivas em estar sozinho sentindo-se em relação com os outros.³⁴

Mas, sobretudo, partindo do pressuposto que já está assumido pelos educadores da “inevitabilidade” do desenvolvimento da criatividade como prioridade educativa hoje, faltará descobrir se e como este é, realmente, uma intencionalidade educativa expressa.

Of the three questions that are at stake when we try to capture what education is about, the question of purpose is the most fundamental one for the simple reason that if we do not know what it is we are seeking to achieve with our educational arrangements and endeavours, we cannot make any decisions about the content that is most appropriate and the kind of relationships that are most conducive (Biesta, 2015, p.77).

Reforçamos a necessidade de se criar um entendimento partilhado desta prioridade educativa que possibilite a definição de estratégias metodológicas refletidas e adequadas a cada contexto.

³⁴ A este propósito preocupa-nos, no entanto, a quantidade de horas que atualmente todas as crianças passam em grupo - o lugar de cada um, à custa da nossa preocupação em “socializar”, pode estar demasiado habitado pelo grupo.

Afigura-se-nos que um grande obstáculo a que estes processos de desenvolvimento da criatividade aconteçam na educação de infância, poderá ser o conceito de criatividade que é assumido e qual o seu lugar no discurso pedagógico: desenvolver a criatividade na educação de infância parece ser “uma ideia nova já velha” que está tão inerente às representações que temos sobre prioridades educativas que corre o risco de se acreditar que acontece naturalmente...

Alguma erosão que este conceito tem sofrido, fruto da sua permanência nos debates ao longo de tantos anos, leva-nos a recomendar uma atenção acutilante à necessidade de adequar a dimensão dos desafios à dimensão da reconstrução das respostas.

Por tudo isto, o nosso propósito no ponto seguinte, será identificar a presença do desenvolvimento da criatividade, como intencionalidade educativa, nos discursos pedagógicos de educação de infância - nomeadamente a um nível macro dos normativos orientadores - e, quando isso aconteça, identificar o seu enquadramento.

4. O desenvolvimento da criatividade: uma intencionalidade na educação de infância?

No ponto anterior analisámos o enquadramento do desenvolvimento da criatividade em contextos educativos aparecendo como uma prioridade face aos desafios da sociedade atual e futura. Defendemos a necessidade de uma atenção acutilante para adequar a dimensão dos desafios à dimensão da reconstrução das respostas.

If the concept of learning has changed a lot as we talked about over the last century and the first years of this century, it is clear that our practices must be renewed, airy, transformed into actions that actually produce an environment dialogical, reflective and builder of knowledge, the autonomy, and minds so open and plural as the challenges of this century (Haetinger & Trindade, 2013, p.7).

Compreendemos, através dessa análise, que o conceito de criatividade é utilizado, nos discursos educativos, em âmbitos diferentes e identificámos a necessidade de se criar um entendimento, partilhado entre os profissionais, que permita o seu enquadramento nas práticas educativas norteando os meios para o seu desenvolvimento.

Estando, este conceito, tão referenciado parece-nos importante, neste ponto, identificar as diferentes abordagens que lhe são feitas nos documentos orientadores, ou pressupostos pedagógicos e metodológicos, que caracterizam as diferentes práticas da educação de infância.

Pretendemos, assim, analisar a forma como o desenvolvimento da criatividade aparece a um nível macro das políticas educativas, através dos documentos emanados pelos organismos que tutelam as instituições de infância. Embora o nosso estudo se centre na realidade portuguesa optámos por destacar, para referência comparativa, num primeiro momento, outras realidades (de outros países) e diversos formatos possíveis de enquadramento desta prioridade educativa já identificada por tantos autores.

Previamente, gostaríamos de chamar a atenção para outro elemento que pode ajudar a compreender a importância do lugar que o desenvolvimento da criatividade tem nos diferentes programas ou diretrizes para a educação de infância. É a ligação entre esta preocupação, ou prioridade educativa, com o uso das tecnologias.

Fazemos, aqui, apenas duas referências que reforçam quer a nossa preocupação com a temática em análise, quer a urgência de uma reflexão aprofundada sobre os meios que estamos, hoje, a utilizar para orientar as nossas políticas educativas. Em ambas as referências encontramos a necessidade de, por um lado, potenciar a criatividade nas crianças e, por outro, ouvir as crianças, ou seja, aproveitar o seu potencial criativo para perceber como melhor podemos adequar os recursos tecnológicos para encontrar formas de garantir que os produtos criados vão de encontro às necessidades de desenvolvimento destas³⁵:

1. No relatório “Situação mundial da infância 2015” da Unicef, encontramos expressa a seguinte preocupação: “Que tipo de educação ou capacitação pode ajudar a estimular a criatividade e o pensamento crítico da criança? Como garantir que as crianças mais pobres e menos favorecidas não sejam excluídas de tais oportunidades?” e ainda “Em todo o mundo, ocorre uma revolução inovadora para as crianças - frequentemente nos lugares mais inesperados -, liderada cada vez mais pelos próprios jovens. Estimuladas por criatividade, conectividade e colaboração, surgem novas maneiras de solucionar problemas - em laboratórios de projetos tecnológicos e de universidades, em organizações e empresas de desenvolvimento, em cozinhas e centros comunitários” (Unicef, 2014, pp.7-9).
2. Igualmente através de um estudo de Resnick³⁶ podemos encontrar as seguintes ideias:
 - desde a criação dos primeiros JI que assistimos a grandes alterações que estão a desvirtuar a especificidade destes contextos educativos pois, tendo deixado de ser um local onde as crianças interagiam livremente com os materiais, podem estar a impedir que estas se

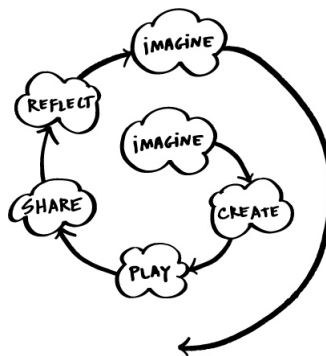
³⁵ *Projetistas de tecnologias reconhecem que informações dadas pelas crianças são essenciais para criar produtos que efetivamente atendam às suas necessidades e a seus desejos - e que se baseiem na imaginação e na criatividade de crianças para ampliar o reino do possível.* (Unicef, 2014, pp.7-9)

³⁶ Este autor, investigador do MIT Media Lab, defende neste artigo que *digital technologies, if properly designed and supported, can extend the kindergarten approach, so that learners of all ages can continue to learn in the kindergarten style - and, in the process, continue to develop as creative thinkers* (Resnick, 2007, p.2).

desenvolvam como pensadores criativos; isto pode acontecer, segundo o autor, pelas tarefas que atualmente é suposto as crianças executarem: “(...) kindergarten has been a time for telling stories, building castles, drawing pictures, and learning to share. But that is starting to change. Today, more and more kindergarten children are spending time filling out phonics worksheets and memorizing math flashcards. In short, kindergarten is becoming more like the rest of school” (Resnick, 2007, p.1);

- a abordagem à aprendizagem na educação de infância, deve contemplar um processo em espiral, onde as crianças “(...) imagine what they want to do, create a project based on their ideas, play with their creations, share their ideas and creations with others, reflect on their experiences - all of which leads them to imagine new ideas and new projects” (Resnick, 2007, p.1);

Figura 6 - Processo de aprendizagem em espiral que acontece no JI



The kindergarten approach to learning (Resnick, 2007, p.2)

- se queremos que as crianças se desenvolvam como pensadores criativos, nos JI de hoje, temos que lhes dar mais oportunidades de criar; este autor defende que os primeiros materiais pensados para as crianças de JI (“such as blocks, beads, and tiles”), permitiam ser usados para “building, designing and creating”. Atualmente, com as possibilidades tecnológicas existentes temos que criar materiais que tenham a mesma função na aprendizagem das crianças, passando por experiências de criação dinâmica e interativa. “When children use our technologies, we encourage them to go through the same process. It doesn’t matter whether they are creating an animated story

or building an interactive sculpture. In all cases, our message is the same: iterate, iterate, and iterate again” (Resnick, 2007, pp.3-5).

Neste sentido, na análise que vamos fazer, de seguida, iremos, igualmente, estar atentos à relação do desenvolvimento da criatividade com o uso das tecnologias no JI.

Assim, a nossa análise vai ser apresentada em dois âmbitos:

Quadro 4 - Âmbitos de análise

1º Âmbito	
Selecionámos um conjunto de exemplos, a nível internacional, onde se pode identificar o desenvolvimento da criatividade, nos sistemas de educação de infância, expresso a vários níveis.	
	A. como pressuposto enquadrador do próprio modelo curricular ou pedagógico, inerente às teorias de aprendizagem: Modelo Reggio Emilia (Itália)
	B. como área curricular: Foundation Stage Curriculum (Inglaterra, país onde existe um currículo, oficial, definido para a este nível educativo)
	C. como indicador, nos critérios de currículos de qualidade para a educação de infância - <i>Siolta, the National Quality Framework for Early Childhood Education</i> (Irlanda)
	D. como transversal a todo o currículo com a definição dos princípios para uma educação efetiva como base para uma aprendizagem ao longo da vida - com destaque para as atitudes que envolvem atos criativos e sua relação com o brincar (Singapura)
	E. como intencionalidade expressa pelos profissionais - verificada por estudos realizados sobre as representações que os educadores de infância têm sobre o desenvolvimento deste conceito (Turquia)
2º Âmbito	
Análise dos normativos que em Portugal norteiam o funcionamento das instituições de infância e a ação educativa dos educadores, para perceber se o desenvolvimento da criatividade é, na realidade, uma indicação expressa.	

4.1. Sistemas de educação de infância, a nível internacional, com expressão do desenvolvimento da criatividade

4.1.1. Desenvolvimento da criatividade como pressuposto do próprio modelo curricular³⁷ ou pedagógico, inerente às teorias de aprendizagem: Modelo Reggio Emilia³⁸ (Itália)

³⁷Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo (Spodek & Brown, 1996, p.15).

³⁸Ao longo da história da educação de infância, diversos modelos pedagógicos têm sido elaborados por professores investigadores e pedagogos, com fundamento nas ideias de determinados psicólogos, pedagogos ou filósofos (Montessori, Froebel, Dewey, Freinet, Steiner, Piaget, Vygotsky), ou então, através da acção colaborativa de grupos que pretendiam dar resposta a problemas sociais e políticos, tais como a falta de democracia (por exemplo, Movimento da Escola Moderna, Reggio Emilia), a iliteracia da sociedade (MEM, João de Deus, entre outros), a pobreza e as desigualdades sociais (High Scope, Currículo Anti-Bias) (Folque, 2014, p.35).

Na abordagem de Reggio Emilia- reconhecida pelos Educadores de Infância como um modelo que desenvolve e trabalha “as cem linguagens da criança” - encontramos bem vincada a importância da organização do ambiente educativo para o desenvolvimento da criatividade através:

- da organização do espaço, que sendo específico de cada escola, porque resultante de um espaço social que é construído, tem áreas comuns a todas as escolas: A Piazza (ou espaço comum de encontro de todos e para onde confluem todas as salas), o Atelier³⁹, mini-ateliers em cada sala e pequenos compartimentos fechados para quem “desejar estar sozinho, trabalhar só ou conversar com um amigo”, a Biblioteca, 1 sala de atividades para cada grupo com paredes de vidro⁴⁰ e espaços exteriores como extensão do espaço-sala;
- da forma como a planificação e reflexão/avaliação do trabalho desenvolvido é objeto de um tempo diário específico onde a equipa se constitui como um investigador a descobrir, perceber e aprender com a realidade que acontece em cada sala e, fundamentalmente, caracterizada pela postura pedagógica;
- da inserção de vários profissionais e membros da comunidade como um recurso educativo: em todas as escolas deste modelo a equipa educativa é composta pelos educadores (professores), um atelierista⁴¹ e um pedagogo⁴².

³⁹O atelier, em nossa abordagem, é um espaço adicional dentro da escola, onde é possível explorar com nossas mãos e nossas mentes, onde podemos refinar nossa visão através da parte das artes visuais, trabalhar em projetos ligados a atividades planejadas em sala de aula, explorar e combinar ferramentas, técnicas e materiais novos com outros bem-conhecidos (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.152).

⁴⁰Existem paredes de vidro, para criar-se uma continuidade entre os jardins interiores e os jardins externos; contribuem para termos muita luz natural e oferecem uma ocasião para que se brinque com transparências e reflexos. As paredes de vidro também separam os espaços de trabalho para a criação de uma sensação comunitária (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.152).

⁴¹No trabalho do atelier o artista plástico (atelierista) ajuda as crianças a tornarem-se “mestres” numa diversidade de técnicas de expressão plástica: desenho, pintura, modelagem, colagem, etc. O domínio das técnicas é importante porque permite às crianças expressarem-se utilizando múltiplas linguagens (Lino, 2003, p.124).

⁴²Suas funções em Reggio Emilia são múltiplas. (...) Em meu trabalho nas escolas, interajo com todos os adultos para ajudar a manter e implementar a filosofia de nosso sistema. Muitas das coisas que faço envolvem temas da organização básica, a “coluna vertebral” do sistema concebido como um organismo. (...) É responsabilidade do pedagogo trabalhar com professores para identificar os novos temas e as experiências para o desenvolvimento profissional contínuo e o treinamento em serviço (...) Ajudamos os

Citamos Malaguzzi, quando entrevistado sobre o segredo do sucesso nas escolas que ajudou a criar:

Com frequência, quando as pessoas vêm a nós e observam nossas crianças, perguntam-nos que encantamento usamos. Respondemos que sua surpresa se iguala à nossa surpresa. Criatividade? É sempre difícil de ser percebida quando está usando as mesmas roupas de sempre e tem a capacidade de aparecer e desaparecer subitamente. Nossa tarefa, no que se refere à criatividade, é ajudar para que as crianças escalem suas próprias montanhas, tão alto quanto possível. Ninguém pode fazer mais do que isso. Somos lembrados por nossa consciência de que as expectativas das pessoas sobre a criatividade não devem pesar sobre nossa escola. Uma ampliação excessiva de suas unções e podres daria à escola um papel exclusivo que esta não pode ter (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 87).

Nesta abordagem, o desenvolvimento da criatividade está presente em todo o discurso explicativo e enquadrador do modelo⁴³ embora não encarada como um objetivo último - ao nível das metas educativas - mas como um ingrediente inerente à aprendizagem e à própria ação pedagógica do quotidiano.

À medida que optamos por trabalhar com crianças, podemos dizer que elas são os melhores avaliadores e os juízes mais sensíveis dos valores e da utilidade da criatividade. Isso ocorre porque elas possuem o privilégio de não estarem excessivamente vinculadas às suas próprias ideias, que constroem e reinventam continuamente. Elas estão aptas a explorar, fazer descobertas, mudar seus pontos de vista e apaixonar-se por formas e significados que se transformam.

professores a melhorar suas habilidades de observar e ouvir as crianças, de documentar projetos e de conduzir suas próprias pesquisas (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.125).

⁴³Podemos resumir nossas crenças da seguinte maneira: 1. A criatividade não deveria ser considerada uma faculdade mental separada, mas uma característica de nosso modo de pensar, conhecer e fazer escolhas; 2. A criatividade parece emergir de múltiplas experiências (...); 3. A criatividade parece expressar-se por meio de processos cognitivos, afetivos e imaginativos (...); 4. A situação mais favorável para a criatividade parece ser o intercâmbio interpessoal, com negociação de conflitos e comparação de ideias e ações sendo os elementos decisivos; (...) 6. A criatividade parece ser favorecida ou desfavorecida de acordo com as expectativas dos professores, das escolas, das famílias e das comunidades, bem como da sociedade em geral, conforme o modo como as crianças percebem essas expectativas; 7. A criatividade torna-se visível quando os adultos tentam ser mais atentos aos processos cognitivos das crianças do que aos resultados que elas conquistam nos vários níveis do fazer e do entender. 8. Quanto mais os professores se convencem de que as actividades intelectuais e expressivas têm possibilidades tanto multiplicadoras como unificadoras, mais a criatividade favorece intercâmbios amigáveis com a imaginação e com a fantasia; 9. A criatividade exige que a escola do saber encontre conexões com a escola da expressão, abrindo as portas (este é o nosso slogan) para as cem linguagens da criança (Edwards, Gandini e Forman, 1999, p.87).

Portanto, uma vez que não consideramos a criatividade sagrada, não a consideramos extraordinária, mas, em vez disso, propensa a emergir a partir da experiência diária (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.86).⁴⁴

As escolas Reggio Emilia tornaram-se objeto de estudo de vários autores que se debruçam sobre as questões da aprendizagem das crianças, sendo destacados, para além dos aspetos organizacionais, os metodológicos:

The kindergartens in Reggio Emilia, Italy, are a mecca for researchers and educators interested in kindergarten. People making the pilgrimage to the Reggio schools invariably come away impressed with the organization of the space, the availability of diverse materials for experimentation and creative expression, the support of collaborative activities. But for me, the most impressive part of the Reggio kindergartens is the way they encourage children to reflect on what they are doing. Children in Reggio are constantly producing drawings and diagrams as they work on projects. Teachers use these artifacts to engage the children in discussing and reflecting on their design process and thinking process (Resnick 2007, pp.4-5).

4.1.2. Desenvolvimento da criatividade como área de um currículo para a educação de infância (Inglaterra, país onde existe um currículo oficial, para a este nível educativo)

No “Foundation Stage Curriculum: Guidande for the Foundation Stage Early Practitioners” - disponível para toda a comunidade educativa no site do ministério que tutela esta valência educativa (www.foundationyears.org.uk) - encontrámos, até recentemente, entre outras⁴⁵, a seguinte área e respetivas sub-áreas de aprendizagem:

⁴⁴No modelo creative-based learning, encontramos referência às escolas Reggio Emilia. *In the Early Learning Centre, the College draws explicitlly upon the educational principles associated with Reggio Emilia (Edward set al. 1998) as informants to pedagogy, including: 1. The child as a protagonist / 2. The child as a collaborator / 3. The child as a communicator / 4. The environment as a third teacher / 5. The teacher as a partner, nurtuner and guide / 6. The teacher as a researcher / 7. The documentation as communication / 8. The parent as partner.*

⁴⁵As outras áreas que constam do currículo são:

- *Personal, Social and Emotional Development (Dispositions and Attitudes / Self-confidence and Self-esteem / Making Relationships / Behaviour and Self-control / Self-care / Sense of community);*
- *Communication, Language and Literacy (Language for Communication / Language for Thinking / Linking Sounds and Letters / Reading / Writing / Handwriting);*
- *Problem Solving, Reasoning and Numeracy (Numbers as Labels and for Counting / Calculating / Shape, Space and Measures);*
- *Knowledge and Understanding of the World (Exploration and Investigation / Designing and Making / ICT / Time / Place / Communities);*

Creative Development⁴⁶ (Being creative - Responding to Experiences, Expressing and Communicating Ideas / Exploring Media and Materials / Creating Music and Dance / Developing Imagination and Imaginative Play).

Neste documento, para além desta área estar destacada como autónoma há, ainda, a explicitação de:

a) Procedimentos pedagógicos a seguir pelos educadores:

Provide a stimulating environment in which creativity, originality and expressiveness are valued.

Present a wide range of experiences and activities that children can respond to by using many of their senses.

Allow sufficient time for children to explore and develop ideas and finish working through these ideas.

Create opportunities for children to express their ideas through a wide range of types of representation.

Include resources from a variety of cultures to stimulate new ideas and different ways of thinking.

(http://www.foundationyears.org.uk/files/2011/10/EYFS_Practice_Guide1.pdf)

b) Definição do que constituem situações de aprendizagem e de intervenção educativa efetivas⁴⁷, focando a importância de:

- *Physical Development (Movement and Space, Health and Bodily Awareness / Using Equipment and Materials)* (http://www.foundationyears.org.uk/files/2011/10/EYFS_Practice_Guide1.pdf)

⁴⁶*What Creative Development means for children*

Creativity is about taking risks and making connections and is strongly linked to play.

Creativity emerges as children become absorbed in action and explorations of their own ideas, expressing them through movement, making and transforming things using media and materials such as crayons, paints, scissors, words, sounds, movement, props and make-believe.

Creativity involves children in initiating their own learning and making choices and decisions.

Children's responses to what they see, hear and experience through their senses are individual and the way they represent their experiences is unique and valuable.

Being creative enables babies and children to explore many processes, media and materials and to make new things emerge as a result. (www.foundationyears.org.uk)

⁴⁷ Apresentamos, aqui, alguns exemplos de conselhos - tipo referidos no documento: Para serem verdadeiramente criativas as crianças precisam de liberdade para desenvolver as suas próprias ideias e o apoio de adultos que as possam ajudar a obter as competências que permitam dar expressão à sua criatividade. A criatividade não tem a ver com agradar aos adultos ou produzir arte, música ou dança determinada pelos adultos. Os Educadores podem modelar e transmitir capacidades e conhecimentos mas as crianças devem poder fazer as coisas por si próprias. Se houver um produto final necessita de ser determinado e criado pela criança. / As crianças necessitam de ter acesso a um sem número de estímulos e ideias. Necessitam de oportunidades para jogar com essas ideias, incorporando-as nas suas próprias criações. (http://www.foundationyears.org.uk/files/2011/10/EYFS_Practice_Guide1.pdf)

- ambientes ricos com materiais e atividades diversificadas;
- educadores sensíveis e responsivos;
- tempo para explorar e experimentar ideias;
- segurança para novas experiências;
- valorização das ideias das crianças;
- planeamento do ambiente, de experiências e oportunidades de aprendizagem.

Atualmente, este currículo deixou de ter uma área designada como desenvolvimento criativo, passando a situar-se como uma intencionalidade, transversal a todo o currículo.

4.1.3. Presença da criatividade como indicador, nos critérios de currículos de qualidade para a educação de infância - *Síolta, the National Quality Framework for Early Childhood Education* (Irlanda)

Do documento constam um conjunto de princípios, normas-padrão⁴⁸ e componentes de Qualidade que devem ser incluídos nos modelos de intervenção ao nível da educação de infância. Encontramos, explicitamente, a criatividade a diferentes níveis:

- Na componente do ambiente:

The outdoor environment provides a range of developmentally appropriate, challenging, diverse, creative and enriching experiences for all children; The indoor environment provides a range of developmentally appropriate, challenging, diverse, creative and enriching experiences for all children (Síolta, 2006, p.18).

- Na norma-padrão *Play*:

Promoting play requires that each child has ample time to engage in freely available and accessible, developmentally appropriate and well-resourced opportunities for exploration, creativity and 'meaning making' in the company of other children, with participating and supportive adults and alone, where

⁴⁸Standards 1: Rights of the Child / 2: Environments/3: Parents and Families / 4: Consultation / 5: Interactions /6: Play / 7: Curriculum / 8: Planning and Evaluation /9: Health and Welfare / 10: Organisation / 11: Professional Practice / 12: Communication / 13: Transitions / 14: Identity and Belonging / 15: Legislation and Regulation / 16: Community Involvement (Síolta, 2006, p.1).

appropriate. Play opportunities provided for the child encourage her/him to explore, to be creative and to use her/his previous learning to make new meanings (Sjolta, 2006, pp.43-44).

- Na componente currículo existem as seguintes áreas: linguagem, socialização, criatividade, discriminação visual, competências de motricidade fina e grossa, classificação.

4.1.4. Presença do desenvolvimento da criatividade como intencionalidade educativa, relacionada com a aprendizagem ao longo da vida, num documento oficial de diretrizes para a construção do currículo (Singapura)

O documento “A Curriculum Framework for Kindergartens in Singapore” (Ministry of Education, 2012) assume-se como sendo “This refreshed kindergarten curriculum framework highlights teaching and learning principles that are relevant for developing competencies of young children for the 21st century”.

Esta estrutura curricular parece-nos revelar uma compreensão da especificidade e potencialidade da educação de infância, pois nela aparecem os princípios para uma educação efetiva no JI, que formam as bases para uma aprendizagem ao longo da vida. “To be future-ready, our young need to be able to think critically, assess options and make sound decisions. They should have a desire to learn, explore and be prepare to think out of the box.”

A estrutura curricular, definida no documento, parte de uma reflexão de como as crianças aprendem considerando-as “curious, active and competent learners”. As crianças são vistas como construtoras do conhecimento e os educadores como facilitadores da aprendizagem através da criação de experiências de aprendizagem com altos níveis de interação positiva.

Em Singapura, a educação de infância é vista como uma preparação para uma jornada de aprendizagem ao longo da vida, sendo o alvo o desenvolvimento holístico da criança, tendo, fundamentalmente, como objetivo “learning dispositions: perseverance, reflectiveness, appreciation, inventiveness, sense of wonder and curiosity, engagement”.

A estrutura deste currículo inclui seis áreas⁴⁹ de aprendizagem, entre as quais destacamos, a área “Aesthetics and Creative Expression”

Queremos realçar que embora, como área curricular a Expressão Criativa esteja incluída na área das artes, encontramos nos objetivos e âmbitos de exploração de todas as áreas de aprendizagem, referências à criatividade e à possibilidade de as crianças fazerem as suas próprias criações.⁵⁰

Um dos princípios aqui definidos é que as crianças aprendem quando estão envolvidas em brincar e que brincar desenvolve a imaginação e a criatividade. Neste sentido, o planeamento por parte do educador é salientado como fundamental para dar oportunidade à criança de desenvolver conhecimentos, capacidades e disposições através das situações de brincadeira. Técnicas de desenvolvimento de criatividade - ex. brainstorming - chegam a ser sugeridas aos educadores.

A importância do uso da tecnologia, como recurso complementar às atividades, é apontada relativamente a todas as áreas de aprendizagem: “Use technology to suport and enhance teaching and learning in a developmentally and culturally appropriate manner.”

4.1.5. Presença do desenvolvimento da criatividade como intencionalidade educativa, expressa pelos educadores de infância, em estudos sobre representações dos educadores de infância (Turquia)

Estudos realizados com educadores de infância sobre o conceito de criatividade e as atividades que a desenvolvem, justificam a pertinência dos mesmos pela importância que as instituições para a infância podem ter no desenvolvimento desta área:

Early childhood centres are one of the most important sites in which there are opportunities to expose and extend a child's creativity. In this way, the role of the pre-school teacher is critical if we desire to promote creativity in individuals so

⁴⁹ - Aesthetics and Creative Expression / Discovery of the World / Language and Literacy /Motor Skills development / Numeracy / Social and Emotional Development

⁵⁰Por exemplo, em Discovery of the World, encontramos, *Inventions and technology - learning about how things work, working with everyday objects, information and communication technology, inventors and the process of invention, children designing and creating their own inventions.*

that they are able to function in new situations in dynamic ways as they progress through their school career and lives (Kerem, Kamaraj e Yelland, 2001, p.1).⁵¹

Quanto às atividades que os educadores podem utilizar para promover a criatividade nas crianças, as consideradas como mais efetivas foram as ligadas às artes e ao drama embora outras tenham sido selecionadas parecendo que “the teachers aligned being creative with being able to think of unusual solutions, being flexible and fluent and having good oral expression skills as being the most salient characteristics of a creative child” (Kerem, Kamaraj e Yelland, 2001, p.3).

Ainda, antes de abordarmos a análise à realidade portuguesa tentámos perceber se, na Europa, é usual que haja referências ao desenvolvimento da criatividade nos normativos que orientam as práticas das instituições de educação de infância. Efetivamente, verificamos através do relatório *Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa, de 2014*, que há um conjunto de procedimentos que, a este nível, são comuns a todos os países:

- *todos os países europeus procederam à emissão de documentos de orientação;*
- *os objetivos de aprendizagem e os resultados esperados em termos de progresso e desenvolvimento das crianças são os dois elementos mais comumente associados às necessidades educativas das crianças;*

⁵¹ De um conjunto de indicadores propostos quanto às características das crianças criativas, os educadores inquiridos selecionaram os seguintes:

They showed their creativity during play. / Every new situation triggered their curiosity. / They were interested in diverse solutions to problems.

They were successful in carrying out various roles (living beings, objects, and persons) by imitating (Oguzkan et al, 1999).

They may appear to be different from everybody else.

They can articulate relationships between concepts.

They can focus on a topic for extended periods (Yyldyrym, 1998).

They take risks when problem-solving in new experiences.

They are able to view ideas using different representations and can produce original ideas.

They have a tendency to challenge authority (Healy, 1998).

They pay attention to detail, and are perceptive to details of problems.

They have a rich imagination.

They are not dependent on ideas of others.

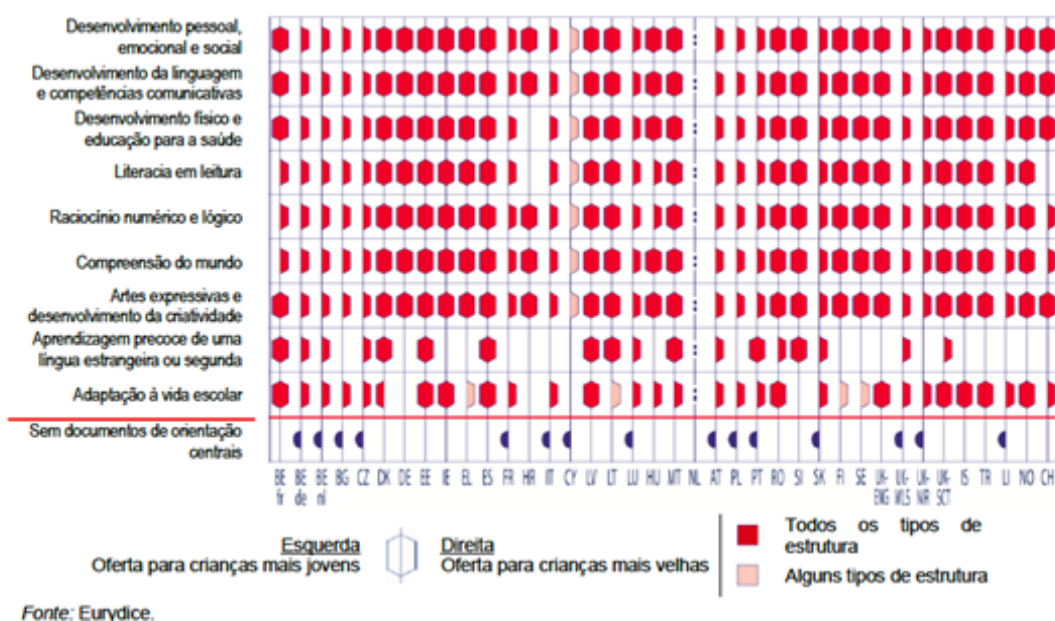
They are defined as being enterprising, possessing leadership, cooperative, able to use initiative, humorous, and highly motivated.

They can analyse and synthesise information effectively.

- tais objetivos e tais resultados traduzem-se frequentemente em áreas de aprendizagem ou atividade;
- o conjunto de objetivos, resultados e/ou atividades de aprendizagem recomendados nesses documentos são direcionados para grupos etários concretos;
- todos os países europeus, sem exceção, enumeram objetivos associados ao desenvolvimento pessoal, emocional e social, bem como às competências linguísticas e de comunicação;
- o desenvolvimento físico e a educação para a saúde são aspetos também cobertos em todo o lado, exceto na Croácia.
- o desenvolvimento de competências artísticas e a compreensão do mundo são evidenciados pela maioria dos países ⁵²(Comissão Europeia, EACEA, Eurydice & Eurostat, 2014, pp.136-137).

A figura, abaixo, identifica os objetivos para a educação de infância, que os diferentes países incluem nos documentos orientadores:

Figura 7 - Existência, na Europa, de definição de objetivos, resultados e/ou atividades de aprendizagem em documentos de orientação de nível central



(Comissão Europeia, EACEA, Eurydice & Eurostat, 2014, p.137)

⁵² Apenas por curiosidade, referimos que diversos países identificaram outras áreas ou objetivos de aprendizagem, os quais variam entre o desenvolvimento do sentido de identidade e de pertença das crianças (por exemplo, na Irlanda e Malta), a competência intercultural e a diversidade cultural (por exemplo, em algumas Comunidades Autónomas de Espanha, Hungria e Reino Unido (País de Gales)) e ainda a educação moral ou religiosa (em Áustria, Finlândia, Reino Unido (Escócia) e Noruega).

Chamamos a atenção para o facto de, no âmbito dos objetivos ou resultados de aprendizagem definidos pelos ministérios que tutelam as instituições, o desenvolvimento da criatividade ser definido pela quase totalidade dos países mas, tal como já referenciámos, anteriormente, este objetivo encontra-se associado às artes expressivas, formando com estas uma intencionalidade. Logo, o desenvolvimento da criatividade não se apresenta como uma intencionalidade educativa autónoma.

Pela figura apresentada, verificamos que em Portugal, este objetivo está assinalado - embora, repetimos, em ligação com as artes expressivas - mas apenas para as crianças mais velhas. Julgamos saber que esta distinção, de haver este objetivo definido para as crianças mais velhas, terá a ver com o facto de, no contexto nacional, apenas as instituições de educação pré-escolar, logo para crianças a partir dos 3 anos, serem tuteladas pelo Ministério da Educação. Não terá a ver, neste caso, com uma discriminação por idade das crianças a quem se destina o referido objetivo.

4.2. Desenvolvimento da criatividade na legislação portuguesa sobre educação de infância

Depois de identificadas algumas explicitações do desenvolvimento da criatividade vamos tentar identificar se, em Portugal, este objetivo aparece explicitamente definido como enquadrador das políticas educativas para a educação pré-escolar e, consequentemente, das práticas educativas.

Para isso fomos analisar os documentos emanados pelo Ministério que tutela a educação pré-escolar:

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011 - A avaliação na Educação Pré-Escolar, Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 - Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua operacionalização, Metas de Aprendizagem, Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto - Aprova o perfil de desempenho profissional do Educador de Infância e Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto - Aprova o perfil de desempenho profissional do Educador de Infância;

Essa análise pode ser acompanhada nos quadros seguintes.

Quadro 5 - Referências ao desenvolvimento da criatividade na Lei de Bases do Sistema Educativo

Referências ao desenvolvimento da criatividade nos documentos legais	N.º Referências
Lei de Bases do Sistema Educativo	6
<p>Artigo 2º (Princípios gerais)</p> <p>5 - A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.</p> <p>Artigo 3º (Princípios organizativos)</p> <p>O sistema educativo organiza-se de forma a:</p> <p>f) Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres;</p> <p>Artigo 5º (Educação pré-escolar)</p> <p>1 - São objectivos da educação pré-escolar:</p> <p>f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;</p> <p>Artigo 7º (Objectivos)</p> <p>São objectivos do ensino básico:</p> <p>a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;</p> <p>Artigo 23ª (Educação extra-escolar)</p> <p>3 - São vectores fundamentais da educação extra- -escolar:</p> <p>f) Assegurar a ocupação criativa dos tempos livres de jovens e adultos com actividades de natureza cultural.</p> <p>Artigo 48º (Ocupação dos tempos livres e desporto escolar)</p> <p>1 - As actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres</p> <p>5 - O desporto escolar visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como factor de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados.</p>	
Lei Quadro da Educação Pré-Escolar	0
Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	2
Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011 - A avaliação na Educação Pré- Escolar	0
Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 - Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua operacionalização	0
Metas de Aprendizagem	10
Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto - Aprova o perfil de desempenho profissional do Educador de Infância	0
Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto - Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico	0

Na Lei de Bases do Sistema Educativo⁵³ encontramos seis referências relacionadas com o desenvolvimento da **criatividade** mas não com um estatuto autónomo, nem integrado curricularmente: uma referência é feita à **imaginação criativa**; outra referência genérica, nos princípios gerais, relacionada com a cidadania enquanto capacidade de julgar com espírito crítico o meio social; as restantes referências associam criatividade a tempos livres e desporto. Curiosamente, no ensino básico aparece, explicitamente, a palavra criatividade no âmbito dos objetivos do nível de ensino.

Consideramos não estar o desenvolvimento da criatividade explícito como intencionalidade do sistema educativo, no seu todo, e muito menos na educação pré-escolar.

Quadro 6 - Referências ao desenvolvimento da criatividade na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar⁵⁴

Referências ao desenvolvimento da criatividade nos documentos legais	N.º Referências
Lei de Bases do Sistema Educativo	6
Lei Quadro da Educação Pré-Escolar	0
Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	2
Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011 - A avaliação na Educação Pré- Escolar	0
Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 - Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua operacionalização	0
Metas de Aprendizagem	10
Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto - Aprova o perfil de desempenho profissional do Educador de Infância	0
Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto - Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico	0

Constatamos que na Lei Quadro da Educação Pré-Escolar não existe nenhuma referência ao desenvolvimento da criatividade. Isto é tanto mais significativo quanto a Lei Quadro se assume com os Princípios Gerais Pedagógicos da Educação Pré-Escolar, nomeadamente, por redefinir os objetivos deste nível educativo. Esta redefinição ignora o objetivo que na Lei de Bases do Sistema Educativo refere a “imaginação criativa”.

⁵³ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

⁵⁴ Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro

Quadro 7 - Referências ao desenvolvimento da criatividade nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar⁵⁵

Referências ao desenvolvimento da criatividade nos documentos legais	N.º Referências
Lei de Bases do Sistema Educativo	6
Lei Quadro da Educação Pré-Escolar	0
Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	2
<p>Organização do espaço: A possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, que incluem formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos (p.38)</p> <p>Articulação de Conteúdos - Para esclarecer melhor o que se entende por cada área ou domínio, apresentam-se, ao longo do texto, alguns exemplos que não esgotam as possibilidades de cada área, nem têm como intenção diferenciar níveis de desenvolvimento e aprendizagem. Os exemplos apresentados não pretendem, pois, ser limitadores das opções, das práticas e da criatividade do educador (pp.50-51)</p>	
Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011 - A avaliação na Educação Pré- Escolar	0
Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 - Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua operacionalização	0
Metas de Aprendizagem	10
Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto - Aprova o perfil de desempenho profissional do Educador de Infância	0
Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto - Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico	0

Nas OCEPE, que se assumem como constituindo “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças”, apenas encontramos duas referências à criatividade: uma, a associação a formas imprevistas e criativas de utilização do material - podemos considerar que esta associação nada revela de intencionalidade; a outra, diz respeito à ação do educador que, segundo o documento, não pode, pelos exemplos dados, sentir-se limitado na sua criatividade, não chegando esta a ser sugerida nem definida como necessária. Consideraríamos a existência de intencionalidade se a referência fosse proactiva e não reveladora de uma inibição.

Acresce dizer que, dada a relação deste documento com a forma como os educadores estruturam o currículo, é por demais significativo que não haja expressa esta intencionalidade.

⁵⁵ Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto

Quadro 8 - Referências ao desenvolvimento da criatividade no documento sobre a Avaliação na Educação Pré-Escolar

Referências ao desenvolvimento da criatividade nos documentos legais	N.º Referências
Lei de Bases do Sistema Educativo	6
Lei Quadro da Educação Pré-Escolar	0
Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	2
Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011 - A avaliação na Educação Pré- Escolar	0
Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 - Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua operacionalização	0
Metas de Aprendizagem	10
Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto - Aprova o perfil de desempenho profissional do Educador de Infância	0
Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto - Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico	0

Quadro 9 - Referências ao desenvolvimento da criatividade no documento sobre a Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar

Referências ao desenvolvimento da criatividade nos documentos legais	N.º Referências
Lei de Bases do Sistema Educativo	6
Lei Quadro da Educação Pré-Escolar	0
Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	2
Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011 - A avaliação na Educação Pré- Escolar	0
Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 - Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua operacionalização	0
Metas de Aprendizagem	10
Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto - Aprova o perfil de desempenho profissional do Educador de Infância	0
Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto - Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico	0

Como se pode constatar, nem o documento sobre a Gestão do Currículo nem o documento sobre as práticas de Avaliação na Educação Pré-Escolar incluem referências ao desenvolvimento da criatividade.

Quadro 10 - Referências ao desenvolvimento da criatividade nas Metas de Aprendizagem

Referências ao desenvolvimento da criatividade nos documentos legais	N.º Referências
Lei de Bases do Sistema Educativo	6
Lei Quadro da Educação Pré-Escolar	0
Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	2
Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011 - A avaliação na Educação Pré- Escolar	0
Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 - Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua operacionalização	0
Metas de Aprendizagem	10
<p>Educação Pré-Escolar / Expressões</p> <p>No entanto, e na intenção de facilitar a continuidade com os ciclos seguintes, as Expressões ditas “artísticas” - Plástica, Musical, Dramática/Teatro e Dança - estão estruturadas de acordo com os mesmos quatro domínios em que assenta o desenvolvimento das competências em “Literacia nas Artes” no Ensino Básico: 3. Desenvolvimento da criatividade</p> <p>Expressão Plástica</p> <p>Outras imagens afixadas nas paredes devem ter como principal objectivo o de despertar a criança para universos criativos</p> <p>- a deformação enquanto critério estético pode constituir um factor de desenvolvimento criativo (...)</p> <p>Expressão Dramática/Teatro</p> <p>(3) Desenvolvimento da criatividade</p> <p>Subjacente a estas Metas de Expressão Dramática/ Teatro, e no âmbito de cada um daqueles quatro domínios, está a definição de três sub-domínios organizadores das competências específicas: (i) Experimentação e Criação. Estes subdomínios, que atravessam complementamente os domínios, reforçam a perspectiva de que o desenvolvimento da expressão artística, do sentido estético, da criatividade (...)</p> <p>(...) As actividades dramáticas visam essencialmente o desenvolvimento de experiências criativas individuais e grupais, de carácter pontual (...)</p> <p>Dança 1. Desenvolvimento da criatividade (...)</p> <p>Metodologicamente, pretende-se que, através de temáticas adequadas à criança, com estratégias lúdicas e criativas (brincar ao faz de conta, imaginar histórias e personagens, jogar com o corpo, o espaço e movimento) se desenvolva o pensamento divergente, que é a preocupação central, e se desenvolvam igualmente habilidades para compreender e interagir com os outros através de formas dançadas.</p> <p>Domínio: Exp. Plástica - Desenvolvimento da Criatividade Subdomínio: Reflexão e Interpretação • Meta Final 8) No final da educação pré-escolar, a criança emite juízos sobre os seus trabalhos e sobre as formas visuais (obras de arte, natureza, objectos), indicando alguns critérios da sua avaliação.</p> <p>Domínio: Exp. Dramática/Teatro - Desenvolvimento da Criatividade Subdomínio: Experimentação e Criação / Fruição e Análise • Meta Final 13) No final da educação pré-escolar, a criança utiliza e recria o espaço e os objectos, atribuindo-lhes significados múltiplos em actividades “livres”, situações imaginárias e de recriação de experiências do quotidiano.</p> <p>Meta Final 15) No final da educação pré-escolar, a criança expõe e discute ideias e propõe soluções para desafios criativos, em contexto de faz-de-conta ou de representação.</p> <p>Domínio: Expressão Musical - Desenvolvimento da Criatividade/ Subdomínio: Criação e Experimentação</p> <p>Domínio: Dança - Desenvolvimento da Criatividade/ Subdomínio: Produção e Criação</p>	
Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto - Aprova o perfil de desempenho profissional do Educador de Infância	0
Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto - Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico	0

No documento das Metas de Aprendizagem⁵⁶ constatamos que aparece explicitamente a expressão “desenvolvimento da criatividade” mas associada, por um lado, à intenção de facilitar a continuidade com os níveis educativos seguintes, logo não como uma intenção específica deste nível e, por outro lado, apenas relacionado com as artes ou atividades de expressão, o que revela a representação que existe deste conceito.

De referir, ainda, a utilização de termos “universos criativos” e o desenvolvimento de “experiências criativas” de carácter pontual.

Apenas ao nível da Dança é que podemos encontrar manifestação de intencionalidade educativa, quando se refere a “estratégias lúdicas e criativas (...) se desenvolva o pensamento divergente”. Consideramos ser o único apontamento em que o desenvolvimento da criatividade é minimamente enquadrado numa perspetiva mais explícita.

Como Metas Finais de Aprendizagem (meta 8) o desenvolvimento da criatividade aparece relacionado com a emissão, por parte da criança, de juízos sobre os trabalhos - compreendendo a lógica desta intenção relacionada com o desenvolvimento da competência de autoavaliação, não nos parece, no entanto, a designação mais adequada para manifestar uma intencionalidade.

Quadro 11 - Referências ao desenvolvimento da criatividade no Perfil Geral de desempenho profissional do educador de infância

Referências ao desenvolvimento da criatividade nos documentos legais	N.º Referências
Lei de Bases do Sistema Educativo	6
Lei Quadro da Educação Pré-Escolar	0
Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	2
Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011 - A avaliação na Educação Pré- Escolar	0
Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 - Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua operacionalização	0
Metas de Aprendizagem	10
Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto - Aprova o perfil de desempenho profissional do Educador de Infância	0
Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto - Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico	0

⁵⁶ Lembramos que este documento surgiu, numa dada altura, como orientador e suporte do planeamento e construção do currículo por parte do educador mas, atualmente, não está englobado no conjunto de documentos que o ME disponibiliza para os Educadores de Infância no seu *site*.

Igualmente neste documento, não existe nenhuma referência ao desenvolvimento da criatividade das crianças nem enquanto característica ou potencial do educador de infância.

Quadro 12 - Referências ao desenvolvimento da criatividade no Perfil Específico de desempenho profissional do educador de infância

Referências ao desenvolvimento da criatividade nos documentos legais	N.º Referências
Lei de Bases do Sistema Educativo	6
Lei Quadro da Educação Pré-Escolar	0
Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	2
Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011 - A avaliação na Educação Pré-Escolar	0
Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 - Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua operacionalização	0
Metas de Aprendizagem	10
Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto - Aprova o perfil de desempenho profissional do Educador de Infância	0
Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto - Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico	0

Mais uma vez, à semelhança do que encontrámos na comparação dos objetivos da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, na definição do perfil do educador de infância não encontramos nenhuma referência, mas no perfil profissional do professor do 1º ciclo do ensino básico encontramos a referência a competências criativas e a processos de pensamento criativo:

Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico

a) Promove, de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utiliza estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular; b) Desenvolve a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo, utilizando os materiais, instrumentos e técnicas envolvidos na educação artística, no âmbito do currículo do 1.º ciclo.

Efetivamente, quer nos objetivos definidos para a educação pré-escolar⁵⁷ (na Lei Quadro da Educação Pré-escolar e nas OCEPE) - que como já

⁵⁷a. Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania;
b. Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
c. Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

referenciámos anteriormente, contextualizam bem a função deste nível educativo e a sua pertinência para o desenvolvimento global, integral e integrado na sociedade, da criança - quer nas áreas de conteúdo, não encontrámos como intencionalidade educativa o desenvolvimento da criatividade senão enquanto ligada às artes ou expressões, nomeadamente na área de Expressão e Comunicação aparecendo referências como “desenvolver a imaginação criadora” (ME, 1997, p. 56) o que revela uma associação por demais lata e ambígua, na nossa opinião.

Igualmente, quanto ao papel do educador apenas encontrámos algumas referências, como por exemplo “Cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam” (ME, 1997, p.66), referências essas com um sentido semântico não específico pois facilmente se substituiria por “organizar”, “proporcionar”.

Nos materiais de apoio aos educadores, que o ME tem publicado para operacionalização do currículo, tornámos a encontrar algumas referências à atividade criadora da criança mas, somente, nos manuais que apoiam as chamadas artes do Jardim de Infância.

Preocupa-nos, fundamentalmente, não havendo referências explícitas à importância do desenvolvimento da criatividade, nos normativos que enquadram a prática docente na educação pré-escolar, compreender de que forma podem os educadores integrar essa intencionalidade e, sobretudo, como a podem operacionalizar.

-
- d. Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
 - e. Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
 - f. Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
 - g. Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
 - h. Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
 - i. Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Parece haver uma contradição entre o que é defendido como competência essencial para enfrentar os desafios do futuro e o que é explicitado como diretiva para definição das intencionalidades educativas.

4.3. O projeto: uma metodologia de intervenção e de promoção de aprendizagens em modo criativo

Anteriormente, tentámos perceber se o desenvolvimento da criatividade está presente nos documentos oficiais que orientam o funcionamento das instituições de educação de infância e percebemos que, este desenvolvimento, não está contemplado, como prioridade educativa, de forma explícita. Pensamos que esta postura, aliada a alguma erosão e confusa disseminação do conceito, podem ter vindo a pôr em causa a sua efetivação como prioridade educativa.

Antes de verificarmos se a criatividade - sendo tão associada, como vimos anteriormente, às necessidades de preparação das gerações para os desafios do futuro - integra as práticas dos educadores, nomeadamente, na planificação dessa prática, julgámos, como já referimos, ser pertinente analisar a sua relação com a metodologia de projeto por reconhecermos esta metodologia como das mais utilizadas nos nossos JI, nomeadamente, com o apoio de inúmeras publicações⁵⁸ do ministério que tutela esta valência educativa.

Pode-se dizer que há uma tradição ao nível da educação de infância, na apropriação desta metodologia por parte dos educadores, anterior ao esforço de concetualização que tem vindo a ser feito no sentido de identificar os modelos curriculares que enquadram as práticas, em Portugal, nestes níveis educativos.

⁵⁸ Nomeamos a título de exemplo:

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: Revelando as aprendizagens*. Lisboa: ME-DGIDC.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: ME-DGIDC.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: ME- DGIDC.

A generalização⁵⁹ da metodologia de projeto tem sido reconhecida como enriquecedora do trabalho desenvolvido e, até, favorável ao desenvolvimento curricular na educação de infância, “Enquanto metodologia de trabalho penso que a “abordagem de projeto” (...) exatamente porque é *instrumental* poderá constituir-se em referencial (esse sim), “andaime”, instrumento de trabalho, bordão, que permita a caminhada do/da educador/a na perspectiva de uma *narrativa curricular*” (Vasconcelos, 2014, p.79).

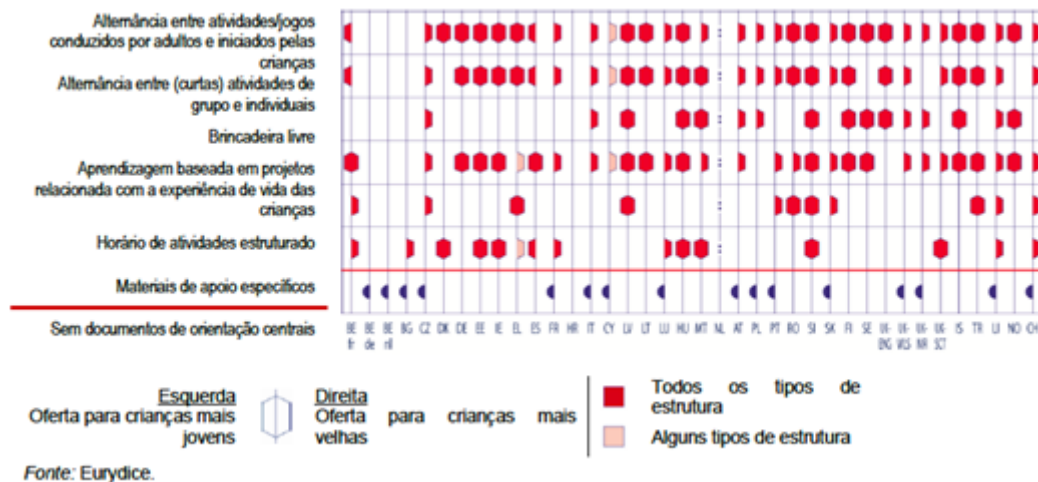
À semelhança desta perspetiva, encontramos a nível europeu, como se pode verificar pelo *Relatório Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa*, o enfoque num tipo de atividades - que tenham uma iniciativa partilhada entre o educador e a criança e, ainda, assentes na atividade lúdica - recomendadas pelas tutelas, para este nível educativo:

*Nos países onde são efetivamente emitidas recomendações, estas constituem essencialmente diretrizes gerais. A maior parte dos países recomenda um equilíbrio entre **atividades conduzidas por adultos e iniciadas pelas crianças** assim como entre **atividades de grupo e individuais**. Estes dois elementos encontram-se estreitamente relacionados com o princípio da **brincadeira livre** subjacente em cerca de metade dos países* (Comissão Europeia, EACEA, Eurydice & Eurostat, 2014, p.139).

Verificamos, ainda, como recomendação adotada pela quase totalidade dos países, a *Aprendizagem baseada em projetos relacionada com a experiência de vida das crianças*:

⁵⁹Independentemente dos modelos curriculares escolhidos pelas/os educadoras/es, pensamos que é importante generalizar a abordagem de/projetos. (...) é uma metodologia de trabalho similar à do percurso científico, levando as crianças a formular problemas, colocar questões ou hipóteses de trabalho, pesquisar e recolher informação, verificar e analisar essa mesma informação, retirar conclusões para poderem triangular com as questões iniciais (Vasconcelos, 2014, p.53).

Figura 8 - Existência, na Europa, de recomendações para as abordagens educativas na educação de infância



(Comissão Europeia, EACEA, Eurydice & Eurostat, 2014, p.139)

A utilização de projetos para promoção das aprendizagens das crianças, aparece como comum ou transversal a vários dos modelos curriculares identificados nas práticas de JI, em Portugal, sendo assumida como significativamente desejável:

Trata-se de uma abordagem com longa história na pedagogia em Portugal (Irene Lisboa, Katz e Chard, 1997 e 2009) e que tem sido consistentemente utilizada em diferentes modelos curriculares (Modelo do Movimento da Escola Moderna, Modelo Emergente de Reggio Emilia, etc.). Esta prática, assumindo que a criança é investigadora e cidadã, centra-se na abordagem de problemas e leva as crianças, usando as várias etapas do método científico, a formular hipóteses, experimentar e procurar descobrir soluções e teorias que, frequentemente, são diferentes das teorias formuladas inicialmente. Valoriza o trabalho de grupo e o papel orientador e facilitador do/a educador/a (Vasconcelos, 2014, p.59).

Assumimos, aqui, trabalhar em, ou com projetos, como uma metodologia de intervenção educativa, na medida em que é uma forma de organizar a ação, constituindo os projetos não um fim, em si mesmos, mas um meio para promover a aprendizagem: “(...) é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social” (Leite, Malpique & Santos 1989, p.140).

Desde que a metodologia foi implementada em Portugal, num primeiro momento em outros níveis de ensino, a reflexão teórica acerca das suas potencialidades, na educação de infância, foi-se desenvolvendo. Gambôa refere que

O Trabalho de Projeto não é uma modalidade recente de ensino-aprendizagem, mas é, seguramente, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.49).

Lembramos que desde os anos 80, várias instituições de formação de educadores de infância, tiveram um papel importante na implementação desta metodologia, no terreno, nomeadamente, como não podíamos deixar de referir, a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti que potencia esta metodologia como forma de trabalhar nas instituições que com ela colaboram, no âmbito dos estágios profissionalizantes de educadores e professores do EB. Esta instituição tem, igualmente, dado o seu contributo para a investigação⁶⁰ e divulgação⁶¹ neste âmbito.

A divulgação e implementação desta metodologia nos JI, foi consolidada por um conjunto de bibliografia que tem vindo a ser posta à disposição dos educadores, na qual destacamos o largo contributo de Teresa Vasconcelos, como uma das impulsionadoras do seu conhecimento e desenvolvimento em Portugal, e mesmo como garante da especificidade da educação de infância: “Ao constataremos a pressão para uma “academização” ou “escolarização” da educação de infância, mais nos parece decisivo que os educadores escolham fazer trabalho de projecto com as crianças” (Vasconcelos, 2011, p.21).

⁶⁰ Projeto de investigação em desenvolvimento no Centro de Investigação Paula Frassinetti: *Problematizar a metodologia de projeto articulando e avaliando aprendizagens* - A lógica do projeto, sendo este de investigação-ação, assenta na problematização das práticas educativas dos diferentes intervenientes e na construção coletiva de um plano de investigação/intervenção. A construção e sistematização de instrumentos de acompanhamento dos projetos desenvolvidos nas diferentes instituições, constitui um dos mecanismos para a reflexão, problematização e apropriação de novos saberes entre os investigadores. Através de uma ação partilhada entre os diferentes investigadores, procura-se encontrar coerência entre os pressupostos da metodologia e o seu impacto na construção das aprendizagens dos grupos de crianças e adultos envolvidos nos projetos.

⁶¹ Vários docentes da ESEPF têm publicado artigos científicos neste âmbito.

Se, anteriormente, os educadores que optavam por trabalhar em projeto, partiam de uma base teórica e concetual comum com os outros níveis educativos fazendo, eles próprios, a necessária adequação aos contextos de educação de infância, atualmente, a investigação aprofundou as potencialidades da especificidade inerente.

Autores como Katz e Chard (1994, 1997) Helm e Beneke (2005) passaram a ser referência para os educadores de infância em Portugal, pelos seus estudos de aplicação da metodologia de projeto à intervenção com crianças.

Atualmente, a abordagem de projeto, - “Although the word Project has many meanings, when used in the “Project approach” it has a specific meaning” (Katz, 1994, p.1) - terminologia que foi assumida para a utilização desse método de uma forma específica neste nível educativo, constitui matéria para um conjunto de estudos e reflexões que estão, simultaneamente, a aprofundar o desenvolvimento da utilização da metodologia de forma específica e o conhecimento que se está a construir sobre a forma como as crianças aprendem.

Dada a proliferação de projetos, em sentido diferenciado, existente, hoje em dia, nos estabelecimentos de educação e ensino aos diferentes níveis da gestão, planificação e intervenção como sendo projeto educativo, curricular, de escola, projeto de sala, em que cada um representa um nível diferente da intencionalidade educativa⁶², alguns educadores de infância optaram pela denominação de “projetos lúdicos” para referir os que, especificamente, se desenvolvem nas salas de JI, quando a equipa pedagógica opta por trabalhar com esta metodologia.

Esta denominação, remete para os projetos que são desenvolvidos pelas e com as crianças no JI, em que, a forma como estas vivem os projetos, é assente na atividade lúdica que, como já vimos anteriormente, é um veículo

⁶²No domínio da educação, nestes últimos tempos, o termo *projecto* tem sido, também uma constante. Fala-se de “*projecto educativo de escola*”, de “*área de projecto*”, de “*projecto tecnológico*”, de “*projecto curricular de escola*”, de “*projecto curricular de turma*”, do “*projecto em que estamos envolvidos*”, da “*metodologia de projecto*” que nos orienta, do *projecto que desejamos vir a desenvolver*, etc. (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002, p.22).

para a construção do conhecimento. Aproveitamos para realçar que, apesar da designação - projetos lúdicos - estes contemplam um nível aprofundado de construção do conhecimento por parte das crianças e de envolvimento sistémico por parte dos adultos.

Assim, no âmbito do projeto, como metodologia, partimos de uma das definições mais generalizada, pelos educadores, na literatura específica da educação de infância:

A project is an in-depth investigation of a topic worth learning more about. The investigation is usually undertaken by a small group of children within a class, sometimes by a whole class, and occasionally by an individual child. The key feature of a project is that it is a research effort deliberately focused on finding answers to questions about a topic posed either by the children, the teacher, or the teacher working with the children (Katz, 1994, p.1).

O trabalho de projeto como metodologia de intervenção educativa tem o significado da construção de uma parceria entre educador e educando, num processo partilhado de aprendizagem.

A marca distintiva do Trabalho de Projeto, o eixo nuclear da sua estrutura epistemológica, enraíza aqui: começar por um problema e não por um tema, é traçar um itinerário reflexivo, é fazer da pesquisa e dos seus atores (os alunos e o professor) o centro de uma aprendizagem. Esta mudança aparentemente acessória configura, de facto, uma mudança de paradigma: a passagem de uma pedagogia transmissiva onde “aprender era adquirir velhas soluções” (Kilpatrick, 1971:84) para uma pedagogia criativa e participativa (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.56).

Katz e Chard afirmam que esta metodologia “(...) dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente de formas que tenham um significado pessoal para elas. Como forma de aprendizagem, dá ênfase à participação activa das crianças nos seus próprios estudos.” (1997, p.5). Salientam ainda que “No trabalho de projecto, as crianças são incentivadas a avaliar o seu próprio progresso na aplicação de capacidades, a controlar a sua actividade e a seleccionar tarefas que elas próprias possam orientar. As crianças tornam-se especialistas da sua própria aprendizagem” (1997, p. 27).

Para Mendonça, “Os projectos oferecem às crianças um cenário, uma estrutura e um processo onde tudo o que se faz tem sentido para as crianças e intencionalidade educativa para os educadores (...)” (2002, p.60-61).

Todas as definições de projeto, que encontramos, têm de comum uma tônica da oposição a métodos cujo enfoque é a aprendizagem individual, uniformizada ao nível do grupo-turma, com objetivos finais e/ou comportamentais pré-definidos, com a acumulação de conhecimentos a partir de situações artificiais criadas em sala e em que o aprofundamento é identificado com um maior nível de abstração.

Assim, o conceito de projeto tem como características “um trabalho que se elabora em conjunto, crescendo com contribuições e actividades por vezes muito diversificadas (...) está associado a concepções de formação e educação que não se coadunam com a uniformização e que não se esgotam na instrução e acumulação de conhecimentos” (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002, p.23).

Várias são as potencialidades identificadas⁶³, por Helm & Beneke (2005) na utilização desta metodologia em salas de educação de infância, nomeadamente, a possibilidade de desenvolvimento de práticas reflexivas por parte da equipa de educadores, - “examinam e reexaminam o significado das experiências de aprendizagem das crianças, a eficácia de suas práticas e o impacto a longo prazo das atividades em sala de aula sobre o desenvolvimento das crianças” (Helm & Beneke, 2005, p.43) - pela recolha de documentação

⁶³(...) ao longo de uma investigação, as crianças, por meio do estímulo a que tomem iniciativas e sejam responsáveis pelo que é realizado, possam expressar sua curiosidade e envolver-se. O papel das crianças é tanto interativo como ativo não só na busca da informação mas também na representação e no compartilhamento da informação (Katz, 2005, p.29).

(...) os meninos e as meninas, trabalhando em pequenos grupos, são estimulados a tomar decisões sobre como proceder na coleta de dados e sobre como dividir responsabilidades. São também incentivados a discutirem e a trabalharem juntos para chegar à melhor solução possível (Katz, 2005, p.31)

(...) disponibilizam contextos e oportunidades para as crianças manifestarem aptidões desejáveis, tais como investigar, criar hipóteses e fazer previsões, cooperar e colaborar com os outros, resolver conflitos cognitivos e testar suas hipóteses e previsões (Katz in Helm & Beneke, 2003, p.37).

(As crianças) começam a se ver como pessoas que aprendem e que resolvem problemas, desenvolvem a auto-confiança quando buscam respostas para suas próprias questões e aprendem que os adultos podem ser fontes de informação e de ajuda (Helm & Beneke, 2005, p.40).

Quando as crianças se interessam por um assunto, elas pensam sobre ele, envolvem-se intelectualmente e buscam lembrar o que viram e aprenderam. (...) O interesse inspira-as a usar sua imaginação e a pensar de maneira criativa (Helm & Beneke, 2005, p.85).

significativa pois “os projetos oferecem fontes variadas e ricas de documentação para a avaliação” (Helm & Beneke, 2005, p. 146).

Esta documentação vai orientar o desenrolar do projeto e a direção, a seguir, para dar resposta aos interesses, curiosidade e motivação das crianças e permite, ainda, avaliar as aprendizagens e desenvolvimento das mesmas.

A implementação desta metodologia nos JI em Portugal generalizou-se de tal forma que, mantendo-se a filosofia de base, começou a haver a construção de instrumentos de planificação, registo e avaliação dos projetos desenvolvidos nas salas.

Num trabalho em que colaborámos anteriormente (Pequito & Cortesão, 2007), construímos uma grelha de avaliação para os projetos desenvolvidos em educação de infância, composta por duas partes distintas: “Um conjunto de critérios que procuram fazer o balanço das competências adquiridas pelas crianças nos diferentes momentos e um conjunto de critérios que procuram avaliar a qualidade do trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica” (Cortesão, Neves & Pequito, 2014, p.224). Esta dupla faceta das potencialidades do projeto (para as aprendizagens das crianças e para o desenvolvimento profissional da equipa pedagógica) é também uma característica inerente à metodologia.

Quanto às competências do grupo de crianças, os indicadores de avaliação definidos no instrumento de avaliação referido foram: Aprendizagem⁶⁴, Autonomia⁶⁵, Cooperação⁶⁶, Eficácia⁶⁷, Implicação⁶⁸ e Negociação⁶⁹.

Os indicadores de avaliação do trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica, na mesma grelha, assentam num conjunto de critérios definidos por Cortesão

⁶⁴Aprendizagem: aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas a problemáticas enfrentadas no projeto.

⁶⁵Autonomia: capacidade maior ou menor de as crianças implicadas no projecto gerirem espaços de autonomia existentes no contexto em que se movem

⁶⁶Cooperação: capacidade maior ou menor de trabalhar em grupo e partilhar experiências e saberes

⁶⁷Eficácia: entendida como a “capacidade maior ou menor de isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados considerados positivos no processo”.

⁶⁸Implicação: que procura avaliar o sentimento de pertença e de responsabilidade maior ou menor que as crianças “terão em relação ao projeto em que trabalham”.

⁶⁹Negociação: vista como a “capacidade maior ou menor de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projeto”.

(2005), construídos a partir dos “Sete princípios de avaliação curricular” de Kemmis (1989). São eles: Adequação⁷⁰, Eficácia⁷¹, Flexibilidade⁷², Negociação⁷³, Partilha⁷⁴, Pertinência⁷⁵, Reflexibilidade⁷⁶ e Responsabilidade⁷⁷.

A pertinência da utilização de um instrumento para avaliação dos projetos, prende-se com a intencionalidade de descentrar a análise “dos produtos” em favor de enfatizar “os processos”, para que se cumpra a possibilidade de os projetos serem um meio rico de possibilidades para o desenvolvimento da criatividade nas crianças e na própria forma de intervir do educador.

Os projetos podem, pelas suas características e fases que atravessam, promover o desenvolvimento da criatividade por permitirem às crianças aprenderem a identificar os problemas aos quais querem dar resposta ou solução.

O trabalho de projeto contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas. Tal processo de aprendizagem permite o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade (Vasconcelos, 2011b, p.9).

⁷⁰“Adequação: capacidade maior ou menor de resposta do projeto às necessidades identificadas no grupo com que se trabalha”

⁷¹Eficácia: qualidade e/ou quantidade de efeitos - previstos e imprevistos - para os quais o projeto poderá ter contribuído ao longo do seu processo

⁷²Flexibilidade: agilidade maior ou menor revelada pelo projeto em recorrer a diferentes metodologias que se estejam a revelar mais adequadas às características do contexto e problemas que o projeto procura enfrentar

⁷³Negociação: capacidade maior ou menor encontrada no projeto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes no grupo de crianças

⁷⁴Partilha: capacidade maior ou menor que um projecto revela de proporcionar espaços de intervenção pelos quais os diferentes actores nele implicados se sintam responsáveis em práticas desenvolvidas cooperativamente

⁷⁵Pertinência: o grau de relevância que as propostas do projecto assumem para a qualidade de vida das crianças abrangidas;

⁷⁶Reflexibilidade: estímulo maior ou menor que o projecto dá à ocorrência de actividades de auto e hetero avaliação do processo em curso.

⁷⁷Responsabilidade: papel mais ou menos relevante que o projecto atribui aos contributos críticos da criança ou grupo de crianças que intervêm no projecto - difusão e uso das informações

Esta metodologia caracteriza-se pelo desenvolvimento de fases que, não sendo estanques, nem necessariamente sequenciais atravessam todos os projetos, como um guião que o mesmo percorre.

*Os passos do projeto⁷⁸ (...) não são passos cronológicos, com uma sequência obrigatória e muito menos passos estanques, isoláveis (Kilpatrick, 1926:205).
Tratam-se de passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada (Gambôa, 2011, p.57).*

Os projetos desenvolvidos, vividos, nas salas de JI, têm o seu início num problema, questão ou interrogação à qual as crianças aderem - diríamos que têm sempre um propósito por parte dos intervenientes - crianças e adultos - e podem representar o começo de uma jornada de aprendizagem. Cada projeto é específico do contexto em que surge e, por essa razão, é único daquele grupo (adultos e crianças) sendo, por isso, irrepetível. Falamos de projeto quando, perante determinado desafio, educadores e crianças resolvem assumir um propósito que é explicitado e negociado entre todos.

Assim, a primeira fase do projeto será a explicitação ou o encontro das intencionalidades que darão sentido à ação. Esta fase será potenciadora do desenvolvimento da criatividade na medida em que, para além de permitir a cada elemento do grupo descobrir respostas para o problema ou identificá-lo, pode, ainda, permitir a explicitação e produção livre de ideias, o confronto e ajustamento das mesmas em grupo, a manifestação de interesses e questionamento, representando momentos de desafio cognitivo e de construção de significados pessoais e de grupo. Criam-se oportunidades de pesquisa, de busca e de seleção de informação - base para o desenvolvimento de competências - para que as soluções encontradas ou identificadas sejam

⁷⁸Kilpatrick insiste, pertinentemente, nesta questão da orientação da pesquisa, apresentando, também ele, uma estrutura-padrão da metodologia de projeto: 1) “devemos começar por onde estão os interesses dos alunos” - a situação feita reflexivamente problema, despoletada ou conectada (pela ação do professor), com os interesses dos alunos; 2) o problema deve ser depois analisado, clarificando-se objetivos e hipóteses; 3) um ou mais planos de ação-pesquisa emergirão, escolhendo-se o que parece ser capaz de melhor responder à situação-problema e às possibilidades de conduzir a pesquisa; 4) o desenvolvimento da pesquisa e a testagem constante da sua operatividade conduzirão, em caso de sucesso, a uma resposta-solução; 5) por fim, a conclusão deve reconstruir uma visão global do saber adquirido - é preciso no final do projeto que “tudo o que tenha sido aprendido nas diversas fases, possa ser afinal reunido ao seu ramo lógico, a fim de formar um todo” (Kilpatrick, 1971:81) (...) A avaliação é um procedimento, uma atitude transversal a todas as fases do projeto (Gambôa, 2011, p.57).

consistentes com a questão/problema surgido. Pode, igualmente, significar um momento de forte interação social⁷⁹ na medida em que a ideia de cada um vai articular e encaixar-se no propósito do grupo - aceitar a ideia do outro, compreender a perspetiva do outro, abdicar da própria ideia porque outra aparece como com mais significado, torna-se necessário, na medida em que o projeto não irá ser a soma dos projetos de cada um elemento do grupo, mas sim um projeto do grupo.

Encontrada a intencionalidade, o propósito da ação, cada elemento do grupo terá que descobrir a forma como melhor pode contribuir para o todo. Cada um se comprometerá com a tarefa do grupo mas havendo lugar para a salvaguarda da produção, seleção e criação individual da resposta a dar na concretização coletiva⁸⁰. Esta originalidade pode ser altamente desafiadora para a afirmação e descoberta de potencialidades próprias.

Todo o desenvolvimento do processo, em projeto, permite que cada criança - porque metodologicamente enquadrada em terreno fértil - evoluindo na sua curiosidade natural⁸¹, experimente o que sabe fazer, aprenda ao viver o projeto e encontre a sua forma de colaborar e participar.

Defendemos que, sendo o projeto um meio através do qual o trabalho de uma sala se organiza e articula, será importante haver uma clara consciencialização e explicitação da intencionalidade educativa do adulto (espelhada na planificação e avaliação) a quem compete a organização de um ambiente educativo que permitirá o desenvolvimento do potencial criativo de cada

⁷⁹ O desenvolvimento da criatividade tem sido documentado no registo de projetos associando-o a objetivos do desenvolvimento social e emocional "Exhibit persistence and creativity in seeking solutions to problems" - The Illinois Early Learning Project Lists of Standards and benchmarks (<http://www.illinoisearlylearning.org/standards>).

⁸⁰ *Technological change and the development of a global economy require that our children develop 21 st - century skills. (...) They will need to be critical and creative thinkers and be able to work on teams collaborating (...)* (Helm and Katz, 2011, p.1).

⁸¹ *This new human being is built in the school with didactic pedagogical actions that enhance the question, which stipulate the playful, discovery, adventure, quest, meaningful learning, work on projects, the interrelationship cross areas of knowledge, work multitrans interdisciplinary, where the creative act begins in early childhood psychomotor discovery, through symbolic play, and other techniques lifelong school that transform natural curiosity in this curiosity conscious, director and facilitator of meaningful learning. Paulo Freire (1996) calls this curiously liberating "epistemological curiosity" considered by him, the overcoming of naive curiosity while being curious, but making it a critical curiosity, giving the being of knowledge, but also the possibility of parole* (Haetinger & Trindade, 2013, p.751).

criança, bem como, a construção de formas criativas de intervir pedagogicamente⁸².

Se assumimos anteriormente o desenvolvimento da criatividade como um processo participado e dinâmico, inerente à aprendizagem, que permite a (co)construção de modos únicos de apropriação e reflexão das situações vividas, então, esta metodologia parece ser um meio adequado e propício para o mesmo aconteça.

Acrescentaríamos, como potencialidades da metodologia de projeto para o educador, um conjunto de possibilidades:

- de conhecer o que verdadeiramente interessa e preocupa as crianças - quais são as grandes interrogações que se lhes colocam;
- de perceber o que elas, realmente, gostam de fazer;
- de perceber o nível de negociação, aceitação da opinião do outro, cedência ao desejo do outro, que as crianças conseguem ter;
- de poder avaliar os conhecimentos e competências mas, sobretudo, a forma como cada criança constrói e dá significado ao conhecimento;
- de proporcionar que as crianças se envolvam em situações de “engaged learning”⁸³.

It is this engaged learning that occurs in the project approach when children have the opportunity to initiate, investigate, and follow through on their interests. Because these activities are so similar to the investigative process of adults, we began to call young children doing this activities “young investigator”s. (Helm and Katz, 2011, p.6)

⁸² A participação do sentido subjetivo da criatividade na regulação das ações do professor, por um lado, confirma a importância, ressaltada por Mitjans Martínez (1997, 2000, 2004), de avançarmos na compreensão da forma em que a criatividade se constitui subjetivamente. Por outro lado, o papel da prática com projetos no sentido subjetivo da criatividade desafia a noção da ação como o momento de manifestação de um nível de criatividade que o sujeito já apresentaria a priori. Além disso, ressaltamos a possibilidade de a escola se valer da prática com projetos como um sistema de atividades-comunicação favorecedor do desenvolvimento da criatividade do professor (Mourão & Martínez, 2006).

⁸³ Engaged-learning experiences are defined by Jones, Valdez, Norakowski and Rasmussen (1994) as learning experiences in which learners take responsibility for their own work, are self-regulated, and are able to define their own goals and evaluate their own accomplishments (Helm and Katz, 2011, p.6).

Quando estas premissas estão garantidas, estaremos na presença de situações de aprendizagem criativa.

Pensamos que, atualmente, para que as aprendizagens conseguidas através do desenvolvimento de projetos sejam reais e significativas, o recurso às tecnologias⁸⁴ quer na procura da informação, na sistematização dos dados e conhecimentos, quer na mediação entre a realidade e a sua apropriação/reconstrução pela criança, será indispensável. A interpretação da realidade é encarada como caraterizante da metodologia, “Aprender a trabalhar por projectos deve, pois, contemplar esta capacidade de interpretar (...) Aprender para, aprender em, e aprender com, confluem na prática, sendo que a aprendizagem se torna simultaneamente pessoal e organizacional” (Vasconcelos, 2011, p.21).

O enquadramento do conceito de aprendizagem utilizado nesta abordagem, colocará, inevitavelmente, aos educadores a questão de como se pode planificar e avaliar, ou seja, documentar a evolução do próprio projeto, uma vez que, o enfoque da pertinência pedagógica é colocado, também, no processo e não apenas no produto.

Utilizando procedimentos mistos de documentação - portfólios individuais (com exemplos de trabalhos individuais, registos fotográficos, áudio e vídeo, exemplos das áreas e domínios de aprendizagem), narrativas (das crianças, dos pais, diário do educador, notas de campo da equipa de profissionais), registos de observação de progresso e desempenho (indicadores de disposições, checklists de desenvolvimento, registos de incidentes críticos), auto reflexões das crianças (listas, gravações das conversas) e produtos individuais ou de grupo (relatórios e apresentações, desenhos, dramatizações, construções e recriações, registos de situações de aprendizagem) (adaptado de Helm, Beneke e Steinheimer, 2007) - tem sido possível demonstrar o potencial educativo da utilização de projetos na educação de infância.

⁸⁴ Veja-se, a este propósito, a atividade que tem sido desenvolvida pela George Lucas Educational Foundation (<http://www.edutopia.org/mission-vision>), nomeadamente pelos materiais de suporte à aprendizagem por projetos que tem produzido e divulgado.

Reconhecemos estes procedimentos como muito desafiantes para os profissionais, exigindo um posicionamento fora da “zona de conforto pedagógico”. Implica, igualmente, o recurso a estratégias educativas para otimizar a eficácia comunicacional das crianças, numa valorização da análise das suas narrativas⁸⁵, de estimulação do diálogo⁸⁶ com os outros e, ainda, estratégias educativas para otimizar a relação e interação⁸⁷, numa aprendizagem interativa em detrimento de uma aprendizagem ativa.

4.4. Outros âmbitos de análise

Continuando a procurar referências explícitas do nosso objeto de estudo, fizemos uma análise de alguns dos modelos pedagógicos que estão identificados como sendo os que se utilizam em Portugal, para detetar se esta prioridade aparece por inerência concetual ou metodológica dos modelos. Para esta seleção utilizámos os que nos estudos sobre este nível educativo são mais referenciados:

O programa de actividades de cada estabelecimento pode incluir vários modelos pedagógicos tais como: o modelo fortemente tradicional de João de Deus, baseado na leitura, escrita e literacia; o Movimento da Escola Moderna (MEM), um modelo construtivista criado em 1966, com base nos trabalhos de Freinet e Vygotsky. Nos princípios de 1980, a Escola Superior de Educação de Setúbal introduziu uma versão adaptada do modelo americano High Scope. Recentemente, a expansão deste modelo deve-se ao trabalho efectuado na Universidade do Minho (Abrantes & Vasconcelos, 2000, p. 62).

⁸⁵Num modelo pedagógico de Jardim de Infância, decorrente do construcionismo social, seja muito importante que a criança possua espaços de diálogo conduzidos quer por via da sua participação individual, através dos quais se manifesta nas suas várias narrativas sobre si, ou sobre os que a rodeiam, quer ainda na relação e confronto com o grupo (E. Ribeiro, 2004, p.58).

⁸⁶O papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e de estimulação do diálogo, de acção conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança. Uma vez que a descoberta intelectual é supostamente um processo essencialmente social, o professor auxilia mesmo quando as crianças menores aprendem a ouvir os outros, a levar em consideração seus objectivos e ideias e a se comunicar com sucesso (Edwards, Gandini, Forman, 1999:161).

⁸⁷As crianças (...) são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interacção com outros, na vida colectiva das salas de aula, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias (Edwards, Gandini, Forman, 1999, p.160).

Nos pressupostos de fundamentação de todos os referidos modelos pedagógicos, não encontramos essa intencionalidade de uma forma expressa⁸⁸.

Parece-nos, ainda, oportuno referir o lugar do desenvolvimento da criatividade na abordagem pedagógica Montessori, pela influência que teve durante décadas nos modelos de formação de educadores de infância em Portugal, tendo deixado necessariamente uma herança, ainda hoje, perceptível em muitas salas de JI, através de algumas atividades (ex.: exercícios sensoriais) e materiais didáticos utilizados (ex.: blocos de construção).

Neste método, o desenvolvimento da criatividade é associado ao desenvolvimento da imaginação no jogo ou na brincadeira, tendo ocasionado que nas Children's House a existência de brinquedos, como material de suporte da atividade das crianças, fosse substituída por objetos reais com os quais a criança trabalha e brinca pois, segundo o argumento dos educadores Montessorianos, "the best way to nurture children's creativity and imagination is to bring them in to contact with reality in meaningful and rewardings ways" (Feez, 2010, p.35).

Nesta abordagem, o mundo da fantasia "risks depriving young children of opportunities to create their own responses to the real world, which, for a young child, is the source of novelty and wonder beyond all others" (Feez, 2010, p.35).

Talvez estes pressupostos tenham tido uma influência no modo como os educadores encaram a importância do desenvolvimento da criatividade, no entanto, chamamos a atenção para o facto de este método não estar descrito como um modelo curricular utilizado, *de per sí*, em Portugal.

Continuando a tentar analisar de que forma a criatividade é assumida como uma preocupação educativa ao nível da educação de infância, em Portugal, e não tendo encontrado, como vimos até aqui, explicitamente, este objetivo nos normativos legais, queremos destacar dois projetos desenvolvidos com

⁸⁸ Queremos salvaguardar que esta reflexão não pretende afirmar que os educadores que trabalham nestes modelos não tenham como prioridade educativa o desenvolvimento da criatividade, ou até que o próprio modelo não possa contemplar estratégias metodológicas que potenciem este desenvolvimento.

educadores de infância e que muito podem ter contribuído para disseminar esta preocupação junto dos profissionais. Nestes, o enfoque da investigação como transformação das práticas foi, precisamente, a integração do desenvolvimento da criatividade como intencionalidade educativa:

1. Projeto “Criatividade e Sucesso Escolar - CRIA-SE”, desenvolvido, no Porto, por uma equipa constituída por investigadores ligados ao Instituto Irene Lisboa e à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, pretendendo “fomentar a continuidade curricular do Jardim-de-infância para a escola e colocar a cultura da criatividade no centro do currículo escolar” (Ribeiro, 2002, p.68).

O projeto envolveu educadoras de infância e professoras de ensino básico que foram refletindo sobre conceitos de criatividade e descobrindo, em conjunto, formas de integrar esta intencionalidade nas práticas educativas.

Segundo o registo de um dos autores do projeto, este “(...) desenvolveu sem dúvida um clima e um estilo de funcionamento que prenderam as pessoas e as uniram entre si. Dessa (com)vivência resultou a partilha de um conjunto de crenças quer acerca da criatividade quer acerca do acto pedagógico; e o entendimento comum de que a criatividade deve ser assumida como objectivo explícito da educação e, como tal, estar presente em todas as áreas curriculares” (Ribeiro, 2002, p.71).

2. Projeto CREANET: “Creanet is a Comenius Network on creativity in preschool education. The Network aims at developing a European forum for discussion, research, exchange of best practices on creativity in preschool education from a multidisciplinary and cross-institutional perspective.” (<http://www.creativityinpreschool.eu/creanet/index.htm>)

Este projeto teve doze parceiros⁸⁹, sendo Portugal representado pelo Instituto Politécnico de Beja (IPBeja). Os objetivos do projeto foram:

⁸⁹Municipality of Scandiano, Reggio Emilia - Italy (leadapplicant) / SERN (Management coordinator)/ University of Modena and Reggio Emilia - Science of Education Department - Reggio Emilia, Italy / LandratsamtEnzkreis- Germany / University of Jyväskylä (Istitute for Educational Research& Ago) - Finland / NorrköpingsKommun - Sweden / University College Lillebaelt, Odense - Denmark / Instituto Politecnico de Beja - Portugal / Klaipeda University, Faculty of Pedagogy - Lithuania/ LiepajaUniversity, Faculty of Pedagogy- Latvia / Murcia University - Educational psychology-Spain / Municipality of Verteneglio - Croatia

1. *To create a European forum for discussion for those interested in creativity in the preschool context;*
2. *To identify, compare and exchange practices, methodologies and approaches favouring the development of creativity among children and teachers;*
3. *To increase the quality of the educational offer by promoting the competences/skills of the preschool teaching staff on the issue of creativity;*
4. *To use creativity as a means to favour educational and social inclusion of children and families belonging to minority and/or disadvantaged groups;*
5. *To strengthen the European dimension referred to the Lifelong Learning Programme and to fostering creativity from the earliest stages of development.*

(<http://www.creativityinpreschool.eu/creanet/about.htm>)

As responsáveis pelo desenvolvimento do Projeto em Portugal - as docentes do Instituto Politécnico de Beja, Maria do Céu André e Maria Teresa Santos - definiram como objetivos para o mesmo:

To identify adults' representation of creativity; / To characterize strategies to promote creativity; / To analyse children's involvement and relationships regarding stimuli at their disposal; / To reflect upon processes and products of children and adults' acts of creation.

(<http://www.creativityinpreschool.eu/creanet/docs/Presentations%20Beja/IP%20BEJA.pdf>)

Parece-nos oportuno referir, ainda, um estudo por nós realizado, anteriormente, sobre “Representações de Criatividade dos Educadores de Infância” onde pretendemos descobrir se o desenvolvimento da criatividade era um objetivo da educação de infância que os educadores priorizassem e, ainda, perceber de que forma os educadores pensavam que este objetivo pode ser desenvolvido.

Grande parte dos educadores inquiridos considerou o Jardim de Infância um lugar potenciador do desenvolvimento da criatividade, mas associando às atividades de expressão as grandes possibilidades educativas deste âmbito. Nesse estudo, não se colocam a si próprios como impedimento à manifestação e desenvolvimento da mesma, mas sim, a fatores externos, normalmente de âmbito organizativo, que não controlam.

Sendo a criatividade vista pelos educadores como um bem necessário, existem constrangimentos que se devem ponderar: as políticas educativas, já

elencadas e o ambiente que, em especial nos meios urbanos, tem quase tudo a desfavor do desenvolvimento da criatividade, pela cultura do consumismo que se vive.

Existem apenas duas vias: educar a consumir cada vez mais, ou educar a criar. (...) Mais uma vez, é na atitude do Educador que reside o fulcro do problema. Existirá na generalidade dos Educadores a capacidade crítica necessária para decidirem não coarctar a criatividade tendo consciência do que são atitudes que conduzem ou afastam deste objectivo? (...) No entanto, no terreno, somos ainda confrontados com uma multiplicidade de sinais que nos demonstram ser necessário não parar o processo de formação de uma consciência crítica dos Educadores, através de um trabalho constante de reflexão sobre as suas práticas. Alguns desses sinais traduzem opções de fundo ou constrangimentos a que estão sujeitas as instituições. Em qualquer dos casos há que tomar iniciativas que devolvam ao sistema a verdade” (Vaz e Pequito, 2005, p.469).

Todo o percurso feito ao longo destes pontos de contextualização e enquadramento teórico permitiu analisar a importância do desenvolvimento da criatividade em contextos de educação de infância e seu significado.

Verificámos que o desenvolvimento da criatividade não se encontra expresso como prioridade educativa nas orientações legais da educação pré-escolar. Nos capítulos seguintes iremos tentar perceber qual o lugar que este ocupa no planeamento dos educadores e de que forma pode assumir um posicionamento explícito e organizador das práticas educativas.

Capítulo II - Metodologia e percurso investigativo

1. Pressupostos e questões de partida

Tendo definido como questionamento de partida perceber se o *desenvolvimento da criatividade é uma intencionalidade na educação de infância?*, ao longo do enquadramento teórico analisámos a especificidade que caracteriza os contextos de educação de infância e respetivos processos de aprendizagem, a importância do desenvolvimento da criatividade nesses contextos e seu significado, tendo verificado que esta prioridade não se encontra expressa nas orientações legais desta valência educativa. Analisámos, ainda, a relação dessa intencionalidade com a metodologia de projeto, justificando a pertinência desta análise com a ampla utilização desta metodologia nos JI, em Portugal.

Dizendo de outra forma, num primeiro momento deste trabalho, detivemo-nos numa análise de âmbito macro, na medida em que, através da legislação, tentámos verificar as condições existentes para que o desenvolvimento da criatividade seja uma prática vivida ou perceber se é, apenas, uma prática declarada, subentendida como necessária mas não explicitada. Pelo que analisámos compreendemos que esta prioridade é alheia à intencionalidade educativa normativa geral.

Iremos, agora, nos focalizar num âmbito micro, ou seja, perceber se a criatividade, como prioridade educativa aparece explícita nas intencionalidades curriculares dos educadores e equipas pedagógicas, ou seja, no seu planeamento.

Foi do enquadramento feito anteriormente que emergiu a necessidade de percebermos qual o lugar que o desenvolvimento da criatividade ocupa no planeamento dos educadores, verificando se esta intencionalidade assume um posicionamento explícito e organizador das práticas educativas.

Assumimos, assim, como questões de partida norteadoras do que pretendemos verificar as seguintes:

Como, e se, os educadores de infância integram o desenvolvimento da criatividade na sua organização e gestão curricular?

Pelos procedimentos que aqui iremos apresentar, pretendemos verificar se o desenvolvimento da criatividade está presente ou é, também, alheio à intencionalidade educativa expressa nas planificações dos educadores.

Caso seja alheio, definimos como segundo objetivo desta pesquisa perceber com os educadores, como se pode melhorar esta prática, ou seja,

Como se pode, com os educadores, integrar o desenvolvimento da criatividade como intencionalidade educativa, no seu planeamento?

Consideramos que a pertinência destes questionamentos assenta no facto de ser consensual a concordância com a importância do desenvolvimento da criatividade, nos discursos teóricos, concetuais e de orientações prospetivas (como, por exemplo, se pode verificar no relatório *A Situação Mundial da Infância - Reimagine o futuro: Inovação para cada criança* (2015), que dedica um capítulo ao despertar da criatividade), a sua discriminação nos documentos de políticas educativas em diversos países da Europa, em preocupações relacionadas com o desenvolvimento da cidadania, seja através de programas para promoção de uma certa cultura escolar e envolvimento de pais e comunidades nas escolas⁹⁰, seja como orientações curriculares para as equipas de docentes⁹¹, ou ainda, como competências que os docentes recém-

⁹⁰No relatório *A Educação para a Cidadania na Europa* (EACEA, 2012) pode ler-se: *A Comunidade Autónoma de Navarra, por exemplo, desenvolveu uma iniciativa denominada Escuelas de Familia (Escolas da Família), com o objetivo de dar formação aos pais de crianças dos 0 aos 14 anos, para que participem ativamente na educação dos filhos (...) na missão de desenvolver nos alunos competências como a cooperação, a responsabilidade, a autonomia, o respeito, a aprendizagem contínua, a criatividade, o espírito crítico (...)* (p.59).

Na Islândia, as novas Diretrizes do Currículo Nacional para a educação pré-escolar e para a escolaridade obrigatória e ensino secundário superior indicam que cada estabelecimento de ensino deve encontrar formas de promover uma boa cultura de escola, no que respeita aos seis pilares fundamentais da educação: democracia e direitos humanos, igualdade, criatividade, educação para o desenvolvimento sustentável, literacia no sentido mais lato, saúde e bem-estar (p.62).

⁹¹No relatório *A Educação para a Cidadania na Europa* (EACEA, 2012) pode ler-se:

Na Grécia, há projetos de cidadania ativa ao dispor dos alunos do ensino primário a título voluntário, no âmbito das “atividades curriculares criativas e integradas” (p.64).

Ainda nas Abordagens obrigatórias e opcionais de educação para a cidadania de acordo com os currículos nacionais, 2010/11, podemos encontrar:

- Polónia: *competências sociais e cívicas, competências de comunicação, aptidão para cooperar numa equipa, empreendedorismo, capacidade de iniciativa, respeito pelos outros, prevenção da discriminação, valores morais, criatividade* (p.127).

- Islândia: *novo currículo baseado em seis pilares fundamentais (literacia em sentido lato, educação para a sustentabilidade, saúde e bem-estar, educação para a democracia e os direitos humanos, igualdade e trabalho criativo), que deverão estar presentes em todas as disciplinas e orientar as práticas escolares; e, ainda, em nove competências essenciais, incluindo a relativa ao exercício da democracia e ao respeito pelos direitos humanos* (p.132).

formados devem desenvolver⁹², como se pode analisar no relatório *A Educação para a Cidadania na Europa* (EACEA, 2012).

Diríamos que o desenvolvimento da criatividade, enquanto enfoque da reflexão feita neste estudo, tem pertinência não só relativamente à perspetiva do desenvolvimento de competências nas crianças, mas igualmente, nas implicações que tem a sua presença no ato educativo, para a profissionalidade docente. A “diferenciação pedagógica” (...) só faz sentido enquanto estratégia de otimização das aprendizagens, ou seja, enquanto desenvolvimento da inteligência profissional e da criatividade dos docentes e das equipas de docentes e enquanto capacitação progressiva dos alunos” (Azevedo, 2014, p.46).

Efetivamente, da análise feita no capítulo anterior compreendemos que, na sociedade atual, não chega saber aplicar o conhecimento pré-existente. Ou seja, no exercício da docência a mera aplicação do saber acumulado com a experiência, face aos desafios atuais, será manifestamente insuficiente, sendo decisiva a criação de um novo conhecimento sobre o qual haja reflexão crítica. “(...) el que és decisiu és *el tipus de saber* que destaca com a central en les societats del coneixement; concretament, la generació i organització d'un coneixement especialment actiu i reflexiu (Giddens, 1991). (...) El saber que està modificant actualment les nostres societats no és el saber antic, acumulati irreflexiu, sinó el saber *nou*” (Innerarity, 2010, p.8).

A nossa preocupação ao tentarmos perceber como é que os educadores de infância integram o desenvolvimento da criatividade no seu planeamento curricular, prende-se com a convicção de que, para que este desenvolvimento seja efetivo, atualmente, não bastará um saber mais intuitivo com recurso a

- Dinamarca: O *DemokratiFordi* foi um projeto escolar de âmbito nacional, (...) incluía um concurso nacional em que os alunos tinham de iniciar uma atividade criativa, relativa à democracia, que fosse importante quer para eles, na sua vida quotidiana ou como cidadãos de uma sociedade democrática, quer para a comunidade local (p. 135).

⁹²No relatório *A Educação para a Cidadania na Europa* (EACEA, 2012) pode ler-se:

No Reino Unido (Escócia), a *Standard for Initial Teacher Education*, que especifica as competências que os professores recém-qualificados do ensino primário e secundário devem possuir, (...) mencionando, em particular, a expectativa de que eles possuam “o conhecimento e a compreensão necessários para cumprirem as responsabilidades que lhes incumbem relativamente às temáticas transversais, incluindo a cidadania, a criatividade (...) (p.94).

estratégias tradicionais. Pensamos que será necessário que os educadores se situem, refletidamente, em relação à importância do desenvolvimento da criatividade na educação de infância e assumam esta prioridade de forma explícita, criando um novo conhecimento pedagógico através de estratégias renovadas e com intencionalidade.

2. Metodologia e passos metodológicos

Assume-se, neste estudo, intencionalmente, a utilização de uma metodologia num quadro muito próximo de investigação-ação onde identificamos, cumulativamente, as seguintes características definidas por Esteves: desenvolveu-se como “processo coletivo”, teve como objetivos a “produção de conhecimentos sobre a realidade”, “a introdução de transformações numa determinada situação com o propósito de dar soluções a problemas como tal identificados” e “o desenvolvimento de um processo de aprendizagem social envolvendo todos os participantes” (1986, p.271).

Esta opção metodológica surgiu como adequada para abordar a problemática definida em profundidade e em toda a sua complexidade. Pretendeu-se promover a constituição de grupos de estudo e de construção do saber onde possa ocorrer a emergência de investigadores coletivos e criativos que façam da sua intervenção o objeto de estudo.

Foi, também, nossa intenção apetrechar os educadores, envolvidos, com competências que lhes permitam, em outras situações e em outros momentos do seu percurso profissional, refletir na sua própria prática. Concordamos com Levin defendendo que “action research involves both action and research and that any practitioner must have the ability to initiate and support involvement in action as well as capability to critically reflect on process and outcomes of the action engagement” (2008, p.669).

Acreditamos que só envolvendo os próprios educadores na reflexão das problemáticas é possível implementar mudança de práticas. Estes não são vistos como um objeto de estudo mas sujeitos num processo em desenvolvimento.

“Na linguagem de Paulo Freire, este processo de passagem de objecto a sujeito, e de sujeito a participante num processo cooperado, é um processo de conscientização que redefine o estatuto hierárquico na investigação - quer o estatuto hierárquico entre o professor e o investigador, quer o estatuto hierárquico entre a investigação e a acção” (Máximo-Esteves, 2008, p.10).

Em coerência com a definição da metodologia de investigação, a recolha de dados incluiu a observação participante por se reconhecer como vantagem um

posicionamento em que o observador “vive a situação, sendo-lhe, por isso, possível conhecer o fenómeno em estudo a partir do interior” (Pardal & Lopes, 2011, p.72).

Os diferentes enfoques que a investigação seguiu configuram estes procedimentos de investigação-ação, também, na medida em que foi o próprio investigador coletivo que tomou as decisões sobre o que mais lhe importava aprofundar definindo as estratégias a seguir.

Acreditamos que o desenvolvimento de pesquisas através de processos de investigação-ação permite, para além da apropriação de conhecimento inerente à problemática em estudo, um enriquecimento a nível pessoal e profissional.

“(…) Zeichner apresenta investigações que evidenciam que os professores que vivenciam projectos de investigação-acção para a mudança revelam ganhos pessoais, tais como melhoria de auto-estima, autoconfiança e ganhos profissionais, tais como, maior capacidade de auto-análise, melhoria das interações com outros professores (...). Estamos, aqui, perante a trilogia de atributos que caracteriza o contributo da investigação-acção: ganhos da pessoa, da profissão, da prática educativa” (Máximo-Esteves, 2008, p.8).

O posicionamento do investigador, como se descreverá ao longo do processo, leva-nos a caraterizar a metodologia como investigação-ação inspirada na *grounded theory*. Identificamos neste estudo alguns dos pressupostos definidos por Fernandes & Maia:

- “se, por um lado, os procedimentos são bem definidos no sentido de conduzir a interpretação com rigor e precisão, por outro permitem a criatividade necessária à (...) interpretação e conceptualização dos dados. A criatividade suporta a sensibilidade teórica, ou seja, a capacidade para dar sentido e significado aos dados (...);
- “a amostra vai sendo definida pela própria análise”;
- “o investigador assume a responsabilidade do seu papel interpretativo e inclui as perspetivas das vozes que são estudadas”;
- “a formulação das questões vai evoluindo à medida que o próprio processo de análise decorre” (2001, pp.50-56).

Efetivamente ao longo desta pesquisa a separação entre os pressupostos teóricos e a intervenção prática foi diluída num cruzamento de influências que os dados obtidos espelharam nas reflexões que fomos fazendo e na própria leitura e interpretação das diferentes fundamentações.

Unlike other methods of qualitative research (...) in grounded theory the research theory is developed throughout the research process and as more data is received and analyzed, the theory continues to change as the data dictates. (...) Unlike other forms of qualitative research where researchers collect all the available data and following collection analyze the data is a separate step, grounded theory, and the resulting development of a theory through the process, necessitates the simultaneous collection and analysis process (Bound, 2011, pp.3-4).

Intencionalmente a orientação definida para o desenvolvimento da investigação e os procedimentos metodológicos assumidos pretenderam salvaguardar a margem de autonomia e identidade própria que a realidade observada continha.

Um bom estudo qualitativo não se limitará a concluir e confirmar o que se espera que seja o resultado, e sim produzirá novas ideias e formas de ver as coisas e as pessoas estudadas. Isso significa que a qualidade na pesquisa qualitativa é desenvolvida e produzida no campo de tensão entre a criatividade (teórica, conceitual, prática e metodológica) e o rigor (metodológico) no estudo dos fenómenos, dos processos e das pessoas (Flick, 2009, p.91).

Identificamos no percurso que vamos descrever zonas e momentos de intervenção que respeitaram o desenvolvimento processual característico dos próprios contextos e da participação e envolvimento dos atores observados e auto-observantes: a mudança ou inovação conseguida acontece fruto de processos de reflexão dos implicados em que investigador e investigados se fundem na leitura da realidade mas, igualmente, na escrita da mesma.

O tempo de duração de todo o processo colocou-nos o desafio de situar a interpretação dos dados observados e recolhidos em níveis de pertinência que permitissem selecionar o que, com a evolução que caracteriza qualquer ato educativo, garantisse a continuidade da reflexão a que nos propusemos. Isto exigiu, da nossa parte, uma constante preocupação ética que salvaguardasse o(s) ritmo(s) de apropriação e construção de um novo conhecimento em simultâneo com a interpretação do mesmo e, ainda, segundo Flick o que uma

“pesquisa eticamente sólida” deve contemplar: “o respeito pela pessoa é considerado essencial” (2009, p.97).

2.1. Fase exploratória: Registos de observação em salas de JI

Lembrando a nossa intencionalidade de perceber - Como, e se, os educadores de infância integram o desenvolvimento da criatividade na sua organização e gestão curricular? - julgou-se pertinente desenvolver uma fase exploratória de recolha de dados.

Sendo a intencionalidade educativa expressa através da forma como os educadores organizam o espaço, o tempo e as pessoas, pareceu necessário, à partida, recolher um conjunto de dados sobre estas diferentes dimensões, que determinam os contextos de aprendizagem:

- organização do espaço pedagógico;
- organização do tempo pedagógico;
- organização das pessoas em relação pedagógica - contemplando as parcerias de aprendizagem baseadas na interação com o espaço (apropriação) e na produção de práticas sociais influenciadas pela organização do espaço.

Havia necessidade de partir da observação de salas concretas, com categorias de análise pré-definidas e sistematizadas, para evitar estarmos a analisar contextos educativos com base nas representações que temos, dos mesmos, fruto de anos de acompanhamento de estágios profissionais em salas de JI.

Assim, para a caracterização do espaço pedagógico foi construída uma ficha de registo de observação de salas de JI (anexo n.º 1) a ser preenchida por um grupo de estudantes a realizar o seu estágio profissional (para a obtenção da habilitação como educadores de infância).

A grelha de observação contemplou, a dimensão física (áreas de atividade existentes, com mobiliários e materiais) e a dimensão da participação das crianças na utilização do espaço através da implicação das mesmas na elaboração das regras.

Estas dimensões, foram selecionadas, tal como foi caracterizado em capítulo anterior, pela especificidade deste nível educativo, onde o espaço é

considerado um terceiro educador (Zabalza, 1998). Assim, a organização do espaço sala e a forma como é gerido pelo grupo de crianças serão relevantes e caracterizadores da postura pedagógica do educador, permitindo perceber as intencionalidades pedagógicas presentes.

Na medida em que a grelha de registo de observação construída contemplou estes aspetos, a recolha feita permitiu contextualizar a pertinência da reflexão que nos propusemos fazer neste estudo, bem como, recolher um conjunto de especificidades a serem refletidas, posteriormente, com os educadores.

A seleção dos estagiários, como observadores, foi intencional pois permitiu a recolha de dados através de processos de observação participante havendo, do ponto de vista metodológico, a preocupação de salvaguardar as condições em que a mesma aconteceu:

- o estágio, sendo de longa duração, permitiu uma integração continuada dos estagiários;
- os estagiários eram aceites pelos adultos como elementos da equipa não sendo vistos como elementos externos - logo, eventualmente, não interferindo na dinâmica existente nos contextos;
- as dimensões selecionadas para observação eram, igualmente, pertinentes para o próprio desenvolvimento do estágio. Esta observação, foi aceite como útil, pertinente e enriquecedora, pelos estagiários, aquando da negociação com os mesmos para esta tarefa.

Dada a vantagem da recolha de dados por atores do próprio contexto, a amostra foi de conveniência, sendo constituída pelas salas de JI onde os estágios estavam a acontecer - recolheram-se dados de 31 instituições e 106 salas.

A recolha de registos de observação, num primeiro momento incluía, igualmente, grelhas de registo das dinâmicas de planificação (anexo n.º 2) e avaliação (anexo n.º 3) da intervenção educativa (com a identificação do tipo de intervenientes na planificação, bem como, os modos de participação das crianças nestes momentos). No entanto, estes aspetos não foram utilizados, neste estudo, pois considerou-se que isso interferia com uma tarefa alocada às funções dos estagiários podendo, desta forma, dificultar uma recolha mais

objetiva sendo encarada, pelos mesmos, como uma autoavaliação do seu desempenho. Não sendo essa a intenção da recolha não foram considerados estes dados.

O conjunto de registos de observação permitiu evidenciar que, nestas instituições, a organização do espaço e respetivos materiais, inicialmente, é definida pelo adulto, havendo, na continuidade, uma coparticipação de educadores e crianças nos seguintes aspetos (como se pode verificar no capítulo seguinte com a análise dos dados):

- organização das áreas das salas com especial enfoque nas relacionadas com o desenvolvimento de projetos;
- definição das regras de funcionamento de cada área.

2.2. Aplicação de um inquérito por questionário

No âmbito da reflexão a que nos propusemos, envolvendo, a intencionalidade que pode promover o desenvolvimento dos contextos propiciadores de uma aprendizagem participada e criativa, e tendo já identificado alguns aspetos em que a criança é chamada à participação pelo educador, emergiu da primeira recolha de dados uma nova pista para o desenvolvimento da investigação. Tornou-se necessário, ainda antes de envolver os próprios educadores na metareflexão sobre a forma como o planeamento prevê estas práticas, identificar as formas como os educadores de infância assumem a dinamização da participação das crianças e a relação com os outros adultos com quem fazem equipa. Acrescentou-se a preocupação de recolher evidências sobre as estratégias metodológicas que os educadores utilizam para promover o desenvolvimento da criatividade no grupo de crianças, para compreender como é que os educadores percecionam esta intencionalidade podendo, posteriormente, analisá-la no planeamento.

Se a intenção era descobrir como é que os educadores integram o desenvolvimento da criatividade nos planeamentos, foi pertinente delimitar os conteúdos reais e coincidentes com as práticas que, posteriormente, seriam objeto de análise nas planificações.

Selecionou-se, então, como instrumento de recolha destes dados, o inquérito por questionário. A escolha deste tipo de instrumento deveu-se às suas potencialidades pois permite:

- quantificar alguns resultados;
- detetar padrões e regularidades de comportamentos pedagógicos;;
- comparar com outras realidades análogas;
- produzir inferências da amostra;
- relacionar dimensões e variáveis.

Selecionou-se uma equipa de supervisores de estágio profissional de educadores de infância que, ao longo de um ano letivo, visitava periodicamente salas de JI, assistindo a diversos momentos de intervenção educativa e, igualmente, participava nas reuniões das diferentes equipas pedagógicas para efetuar a recolha de dados das práticas desenvolvidas nas salas.

Considerou-se que os supervisores podiam ser os interlocutores ideais para a recolha de dados por conhecerem bem os contextos de prática, terem fácil acesso à observação dos diferentes momentos e situações de aprendizagem que acontecem no quotidiano no JI e, ainda, por a sua presença nas salas não representar para as crianças e para os adultos um elemento externo e, logo, passível de ter uma maior influência, alterando comportamentos ou atitudes.

Pretendeu-se garantir, nesta recolha, as condições de uma observação que fosse o mais possível desenvolvida em situações reais.

Na análise dos dados recolhidos será tida em conta esta possibilidade, ainda que os dados nunca serão considerados conclusões finais mas, apenas, pistas de reflexão para a problemática em estudo.

Com a equipa de supervisores foram previamente discutidos e refletidos os conceitos presentes nas questões do inquérito por questionário.

O inquérito foi construído contemplando três partes: Intervenção do educador com o grupo de crianças, intervenção do educador na equipa pedagógica e estratégias metodológicas para promover o desenvolvimento da criatividade no grupo de crianças (anexo n.º 4).

As questões relativas à intervenção do educador com o grupo de crianças e na equipa pedagógica foram organizadas com descritores pré-definidos em que a resposta era assinalada usando uma escala⁹³ com os valores *nunca*, *às vezes*, *frequentemente* e *sempre*. A opção por quatro valores possíveis de resposta, teve a ver com a intencionalidade de eliminar a valoração intermédia, não possibilitando aos inquiridos optarem por uma resposta mais neutra.

Quanto à questão que inquiria sobre as estratégias metodológicas, utilizadas pelos educadores de infância para promover o desenvolvimento da criatividade no grupo de crianças, esta foi formulada como pergunta aberta.

Estando nós, neste estudo, particularmente interessados em compreender qual o lugar que ocupa o desenvolvimento da criatividade na intencionalidade dos educadores, partindo da atividade concreta da prática pedagógica, não quisemos enquadrar previamente âmbitos de definição de intencionalidades como, por exemplo, referenciando os momentos de planificação e de avaliação das práticas.

A análise dos dados recolhidos através deste instrumento (como se pode ver no capítulo seguinte) permitiu identificar algumas ações como caraterizantes das práticas usuais: na sua atividade os educadores observados dinamizam conversas com as crianças; fomentam o respeito e empatia pelos outros; promovem o empenhamento e envolvimento das crianças; envolvem-se na atividade com a criança; promovem a prática de cidadania; promovem a aprendizagem coletiva; desenvolvem a cooperação entre as crianças; desenvolvem o sentido da responsabilidade e autonomia.

Identificou-se um conjunto de estratégias que os educadores utilizam e reconhecem como sendo promotoras do desenvolvimento da criatividade: envolvimento ativo das crianças nos projetos; trabalho individual; trabalho em pequenos grupos; trabalho cooperativo; resolução de problemas referentes aos

⁹³A escala de Likert é bipolar, medindo ou uma resposta positiva ou negativa a uma afirmação. Às vezes são usados quatro itens, o que força o sujeito pesquisado a uma escolha positiva ou negativa, uma vez que a opção central “indiferente” não existe.

projetos vividos pelos grupos; utilização de material de desperdício; dinamização de momentos de expressão livre entre outros.

Foram, ainda, verificados com frequência significativa, os indicadores de ação: constrói e planeia dispositivos e sequências didáticas, observa e avalia as crianças em situação de aprendizagem e como estratégias o planeamento que é feito com as próprias crianças.

Estes indicadores ajudam à análise dos mecanismos de explicitação da intencionalidade educativa decisivos em qualquer reflexão sobre as práticas.

A partir dos dados obtidos até aqui colocámos a seguinte hipótese emergente: *Se os educadores envolvem as crianças nas atividades e planificam com elas e se identificam essas práticas como promotoras do desenvolvimento da criatividade, então integrarão no seu planeamento essas prioridades educativas.*

2.3. Desenvolvimento de um conjunto de ações de formação (sobre criatividade, instrumentos de planificação e avaliação) para perceber o que os educadores integram nas suas planificações

O passo seguinte da investigação foi fazer a identificação dos modelos de planificação dos educadores de infância, tentando perceber o que é que os educadores planificam, ou seja, que aspetos incluem no seu planeamento a curto e médio prazo.

Este aspeto é tanto mais significativo quanto melhor compreendermos a especificidade deste nível educativo. As OCEPE definem a intencionalidade do educador como suporte do processo educativo sendo que “exige que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como se adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes (...) supõe planeamento” (ME, 1997, p.93).

A forma como se planifica para além de, pelo modelo que se adota, já revelar uma determinada postura pedagógica, explicita “os seus valores em articulação com aquilo que o conhecimento (nomeadamente as Ciências da Educação) nos diz sobre como as crianças crescem, se desenvolvem e aprendem” (Vasconcelos, 1991, p.44).

Sabemos que as salas de JI estão organizadas, normalmente, por áreas de atividade, (identificadas neste estudo através dos registos de observação já descritos - anexo n.º 1), onde as crianças em pequeno grupo, a pares ou individualmente, participam diariamente, escolhendo, na generalidade das instituições observadas, a área que querem frequentar em cada dia.

Se, segundo Spodek, “a auto-seleção, dentro de alternativas cuidadosamente preparadas, é uma parte importante da educação para a primeira infância” (Spodek & Saracho, 1998, p.124) compete ao educador garantir que, em cada área, pelos materiais disponíveis, pela constituição dos grupos, pelo enquadramento dos desafios pedagógicos aí existentes, as crianças passam por situações de aprendizagem. “(...) um planeamento adequado pode assegurar que atividades legítimas de aprendizagem estejam disponíveis e que cada alternativa ofereça uma forma razoável de atingir objectivos educativos” (Spodek & Saracho, 1998, p.124).

A reflexão sobre a função da planificação, nomeadamente quando esta envolve as crianças, aparece como muito pertinente neste estudo, uma vez que pode permitir, através das estratégias definidas, a construção de significados pela prática em que educadores e crianças decidem e investigam em conjunto (E. Ribeiro, 2004, pp.57-58).

A aprendizagem cooperada, em detrimento de uma aprendizagem simplesmente ativa, as estratégias educativas que otimizam a eficácia comunicacional dos educandos (E. Ribeiro, 2004, pp.57-58), a forma como as crianças através da atividade (unidade pedagógica do jardim de infância que representa estruturas do currículo com final em aberto) têm oportunidade de se envolver em todas as áreas do currículo (Spodek & Saracho, 1998, p.124) serão salvaguardadas por um planeamento que convide as crianças a se envolverem em atividades interessantes e pedagogicamente válidas (Spodek & Saracho, 1998, p.124).

“Só um planeamento cuidadoso leva a educadora a tomar consciência do que faz e porque faz, e a avaliar se o trabalho desenvolvido tem, de facto, uma função educativa” (Campos, 1990, p.109).

Tendo os dados do inquérito, referido anteriormente, demonstrado que os educadores observados envolvem as crianças na atividade e planificam com as mesmas, compreendemos que seria necessário perceber o que os educadores incluem nas suas planificações e, conseqüentemente, o que e como avaliam a sua intervenção no âmbito da integração, nestes processos, das prioridades educativas, nomeadamente, do desenvolvimento da criatividade.

Neste sentido, desenvolvemos um conjunto de ações de formação, para educadores de infância, sobre as temáticas em causa: criatividade, instrumentos de planificação e de avaliação.

As ações foram publicitadas num centro de formação acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e nelas inscreveram-se profissionais que se interessaram pelas temáticas, constituindo, desta forma no nosso estudo, uma amostra aleatória.

Não era nossa intenção focalizarmo-nos em nenhum grupo específico de contexto institucional mas, apenas, identificar, como já referido, o que educadores de infância incluem na planificação e na avaliação e promover a reflexão sobre as formas como as intencionalidades educativas são integradas e explicitadas quer nos instrumentos de planificação quer de avaliação, de acordo com as opções metodológicas que cada profissional faz.

Para minimizar as eventuais influências de localização geográfica que podiam condicionar os resultados da nossa amostra - pelo facto de as ações de formação serem presenciais e logo abrangerem educadores apenas de uma zona do país - desenvolvemos o mesmo conjunto de ações em sistema *b-learning* o que permitiu a inclusão de educadores de zonas geográficas diversas.

A sequência de desenvolvimento das ações passou pela identificação, num primeiro momento, dos modelos de planificação e avaliação que os educadores utilizavam. O desenvolvimento destas formações, como estratégia utilizada para recolha de dados na nossa investigação, permitiu compreender que embora estes grupos de educadores assumissem a convicção que:

- as crianças aprendem não só em interação com o educador mas também com os pares e os materiais;

- as rotinas são momentos educativos quando revestidas de uma intencionalidade pedagógica;
- o envolvimento das crianças nas decisões da organização do espaço e das regras da sala são potenciadores de uma participação mais ativa por parte destas;
- é indispensável incluir na intervenção educativa estratégias promotoras do desenvolvimento da criatividade,

nenhum destes aspetos aparecia explicitamente nas planificações que usualmente faziam, com exceção de algumas das planificações dos projetos em que as dimensões incluídas se tornavam mais amplas e diversificadas.

Ou seja, (como se pode verificar no capítulo seguinte), os educadores maioritariamente incluíam nas planificações, semanais e quinzenais, as atividades que eles próprios orientavam, aquelas em que a direção e âmbito de atividade eram definidos previamente pelo adulto. Entre os aspetos reconhecidos, pelos educadores, como significativos para a aprendizagem das crianças, não apareciam nas planificações as situações de brincadeira, a organização e participação nas áreas da sala e as rotinas, entre outros.

2.4. Constituição de uma equipa de reflexão e investigação

Nesta fase da pesquisa, tendo já sido percorrido um conjunto de procedimentos para recolha de dados e, em coerência com a postura metodológica que definimos e defendemos, em ponto anterior, houve necessidade de redefinir os passos seguintes para melhor dar resposta a uma nova pergunta ou questionamento que direcionou a continuidade da pesquisa: como já dissemos anteriormente, depois de, num primeiro momento deste trabalho, nos termos detido numa análise de âmbito macro e tendo concluído que o desenvolvimento da criatividade é alheio à intencionalidade educativa geral, percebemos, com a evolução do mesmo, que é, também, alheio à intencionalidade educativa expressa nas planificações dos educadores.

Definimos, então, nesta altura, como nosso novo objetivo perceber, com os educadores, como se pode melhorar esta prática.

E assim, emergiu da pesquisa, uma nova pergunta de orientação do procedimento investigativo:

Como se pode, com os educadores de infância, integrar o desenvolvimento da criatividade como intencionalidade educativa, no seu planeamento?

Se, anteriormente, tínhamos pensado em, nas ações de formação desenvolvidas, refletir com os educadores sobre a forma como estes incluíam o desenvolvimento da criatividade no seu planeamento problematizando as estratégias que utilizavam, optámos por, no desenrolar das diferentes ações, face aos modelos de planificação utilizados, convidar os educadores a construir instrumentos de planificação e de avaliação que articulassem e explicitassem os elementos caracterizadores desta intencionalidade educativa.

Esta construção de instrumentos foi acompanhada da abordagem de conceitos e do estudo de diferentes perspetivas relativas às temáticas em causa.

Houve a preocupação de salvaguardar a especificidade de cada modo de intervir e de garantir que este exercício fosse útil para o desenvolvimento da atividade profissional contemplando o que cada um, no seu plano de intervenção, tinha definido.

Cada educador, como formando das ações, individualmente ou em grupo (quando a ação era frequentada por pares da mesma instituição), construiu novas planificações e instrumentos de avaliação onde, à medida do contexto de prática em que cada um intervém, incluíram elementos até então inexistentes nas mesmas. Reconheceu-se ter havido um início de alinhamento entre práticas declaradas e práticas vividas.

As planificações e avaliações conseguidas, após esta reflexão com os educadores, permitiram-nos compreender o valor destes instrumentos para a reflexão sobre as práticas e para a explicitação das intencionalidades educativas.

Podemos relacionar estes momentos de formação com aqueles que Schon “identifica como um processo intelectual de colocação e exploração de problemas identificados pelos próprios profissionais” sendo detentores de um “conhecimento tácito através da prática”. (citado por Vasconcelos, 1997, p.30).

Acreditamos que este processo de reflexão e distanciamento é um processo metacognitivo importante para a reconstrução das práticas e para o desenvolvimento profissional dos educadores.

Consideramos que, nas situações acima descritas, puderam ser identificados elementos de mudança e de inovação pedagógica mas, no entanto, com limitações: tivemos consciência que estes momentos e produtos conseguidos, podem não ser determinantes de uma mudança de práticas, pois resultaram de dois fatores, igualmente refletidos com os educadores, que nos parecem significativos:

- foram construídos em ambiente de formação, logo com a mediação de um formador e com o enquadramento da dinâmica de um grupo-turma;
- foram construídos num tempo alocado exclusivamente a esta função, não sobreposto com o horário do dia-a-dia, e num espaço que permitia o distanciamento das preocupações usuais distinto de quando os educadores se reúnem nas próprias instituições.

Estes dois tipos de condições que permitiram o desenvolvimento daqueles instrumentos de planificação e de avaliação, não estão presentes no quotidiano dos educadores e, logo, o que foi possível realizar no tempo de formação pode não ser repetível no dia-a-dia da prática profissional.

Por outro lado, embora se tenha tentado salvaguardar as necessidades de formação e a adequação a cada contexto prático da utilidade desta formação e os educadores tenham aderido livremente ao desafio, a intencionalidade era do formador, não tendo os formandos sido envolvidos no planeamento das estratégias de reflexão.

Houve sim, o cuidado deontológico de esclarecer que a reflexão que estava a ser realizada tinha interesse académico para o formador, no âmbito de um estudo que estava a ser investigado.

Cientes destas condicionantes, definimos para o desenvolvimento da nossa investigação, um novo passo metodológico que pudesse configurar uma efetiva mudança de práticas.

Acrescentamos a nossa convicção de que os educadores, em equipa, podem ser construtores de um saber e promotores entre si de um desenvolvimento cognitivo que efetiva a máxima de aprender a aprender.

Concordamos com Folque ao afirmar que “o envolvimento das crianças e educadores em diálogos metacognitivos sobre experiências de aprendizagem (ligando acção e reflexão) tem grande importância para aprender a aprender” (2014, p.77) e reforçamos a indispensabilidade destas reflexões sobre o vivido.

Nesta lógica, aproveitando um pedido de formação em contexto, feito por dois agrupamentos de escolas e por um colégio privado, desafiámos um grupo de educadores de quatro JI, para constituírem, connosco, uma equipa de reflexão sobre as práticas e o seu planeamento, tendo em vista a salvaguarda do desenvolvimento da criatividade como intencionalidade educativa.

Este estudo/reflexão foi desenvolvido durante um ano letivo e permitiu uma reflexão aprofundada e a construção de instrumentos que reorganizaram as próprias práticas.

Este processo incluiu reuniões onde as práticas foram partilhadas entre todos e foram identificados os aspetos passíveis de serem alterados e/ou melhorados.

Houve uma seleção de textos por toda a equipa e os diferentes conceitos foram estudados: contextos de aprendizagem, desenvolvimento da criatividade, papel da planificação e da avaliação, entre outros.

Algumas posturas pedagógicas foram consensualizadas e refletidas:

- o grande desafio para as instituições de educativas é o de criar comunidades onde a aprendizagem individual e coletiva se constrói e onde os aprendentes assumem a responsabilidade, não só da construção do seu próprio saber, mas também da construção de espaços de pertença onde a aprendizagem coletiva tem lugar, ou seja, criar comunidades de aprendizagem;

- o posicionamento das aprendizagens que acontecem no JI, no paradigma pedagógico “flexible learning⁹⁴”;
- a necessidade de implicação das novas gerações na compreensão da importância da relação com os outros para a construção de significados⁹⁵;
- os educadores terem que dar resposta, no seu dia-a-dia, a desafios⁹⁶ sem, previamente, os poderem ter previsto pois emergem das próprias situações educativas em curso e requerem uma resposta educativa/criativa que cada educador terá que saber construir no momento.

Assumiu-se, ainda, o desenvolvimento da criatividade como um processo participado e dinâmico, inerente à aprendizagem, que permite a (co)construção de modos únicos de apropriação das situações vividas, interessando, por isso, à equipa, refletir sobre as condições daquilo a que chamamos de *criativinização* pedagógica, ou seja, do ato de imbuir a intervenção pedagógica de criatividade.

Alguns educadores desta equipa tinham frequentado previamente as ações de formação e, no entanto, tinham voltado a utilizar um planeamento que destacava a atividade orientada do adulto centrando a avaliação no que foi “ensinado” e não no que foi possível aprender. Esta situação confirmou a importância desta construção que estava a acontecer em equipa.

Então, a equipa desenvolveu um processo de reflexão, constituindo-se como investigador coletivo, e a partir das necessidades de mudança identificadas, construiu um conjunto de instrumentos de planificação e de avaliação (que

⁹⁴Carneiro (2011).

⁹⁵Aceitando a perspetiva de Bruner que afirma que: *It will be motivated by the question of how to create a new generation that can prevent the world from dissolving into chaos and destroying itself. I think that its central technical concern will be how to create in the young an appreciation of the fact that many worlds are possible, that meaning and reality are created and not discovered, that negotiation is the art of constructing new meanings by which individuals can regulate their relations with each other.* (1986, p.149)

⁹⁶Assumiram-se estes desafios como “a bola que a criança nos lança”, na perspetiva da experiência educativa de Reggio Emilia em que os educadores falam do seu papel como devendo *estar envolvido com a exploração da criança (...) ser capazes de pegar a bola que ela nos lança e jogá-la de volta, de modo a fazer com que deseje continuar jogando connosco, desenvolvendo, talvez outros jogos, enquanto vamos em frente* (Edwards, Gandini e Forman, 1999, p.161).

serão analisados no capítulo seguinte) tendo elegido, como intencionalidade transversal para a intervenção educativa, a formação pessoal e social.

Os instrumentos permitiram explicitar a organização social da sala, as áreas de atividade, a colaboração com as famílias e as rotinas. Os diferentes domínios curriculares foram operacionalizados através de instrumentos de avaliação. Passaram a estar presentes, nos instrumentos de planeamento as dimensões metodológicas, processuais e funcionais.

Simultaneamente, neste grupo de investigação, a equipa de educadores de um dos JI intervenientes, tomou a opção de se focalizar na adaptação e adequação ao contexto de JI, de uma Escala sobre o Clima para a criatividade em Sala de Aula (Fleith & Alencar, 2005).

Este processo foi acompanhado com a inquirição de vários parceiros investigadores de vários países que foram convidados, por *e-mail*, a contribuir para uma adaptação da referida escala ao contexto de JI, tendo-se obtido um conjunto de fatores e de indicadores que serviram de base à adaptação da mesma para o contexto português.

Esta escala, na versão portuguesa, foi incluída no conjunto de instrumentos de avaliação construídos (e será apresentada no próximo capítulo).

Na nossa perspetiva a parte mais significativa e caraterizante do crescimento do grupo, enquanto equipa de reflexão, foram as competências desenvolvidas durante o percurso. Constituímos, em grupo, um “observatório” do processo de investigação-ação que gerou competências na equipa pois à medida que o processo evoluiu, esta tornou-se capaz de:

- partilhar as práticas usuais;
- identificar aspetos a melhorar;
- questionar metodologicamente formas de intervenção;
- planificar procedimentos para dar resposta às necessidades de formação identificadas;
- trazer questionamentos reais dos contextos de prática.

Mediante as reflexões produzidas diríamos que valeria a pena pensar nos contributos das mesmas para as políticas públicas, nomeadamente, no âmbito da formação de professores.

O posicionamento aqui assumido parece ter implicações para a forma como, através de projetos de investigação-ação, as comunidades de educadores podem dar significado às suas práticas recriando o seu saber, saber-fazer e ser profissional.

Capítulo III - Discussão dos processos e dos resultados

A nossa investigação, como referenciado na explicitação da metodologia, contemplou um conjunto diferenciado de instrumentos de recolha de dados que remetem para uma análise do tipo misto na medida em que, de acordo com a especificidade de cada recolha, foram utilizadas articuladamente abordagens qualitativas e quantitativas.

Ao longo da pesquisa, centrámo-nos em, por um lado conhecer a realidade observada mas, também, intervir nessa realidade, ou seja, tendo recolhido um conjunto de critérios e indicadores da intervenção educativa em JI, que nos permitisse identificar o que poderíamos encontrar como evidência nas planificações dos educadores, foi necessário, num primeiro momento, caraterizar os contextos e as práticas - recolha feita através de grelhas de observação e inquéritos por questionário.

Utilizámos, numa segunda fase, as próprias planificações que, usualmente, os educadores faziam para perceber *Como, e se, os educadores de infância integram o desenvolvimento da criatividade na sua organização e gestão curricular?*

Na medida em que as planificações não demonstravam explicitamente o desenvolvimento da criatividade nem ao nível dos objetivos, nem das estratégias definidas pelos mesmos para a sua intervenção (organização do espaço, intervenção direta do adulto, rotinas), o desenvolvimento da nossa pesquisa evoluiu para a necessidade de compreendermos como se pode atenuar no planeamento a centralidade no papel do educador e fazer emergir outras formas de inclusão de situações de aprendizagem cuja intencionalidade seja o desenvolvimento da criatividade. Dizendo de outra forma, passámos a problematizar *Como se pode, com os educadores de infância, integrar o desenvolvimento da criatividade como intencionalidade educativa, no seu planeamento?*

Este enfoque, exigiu uma postura diferenciada do modo de obtenção de dados para a nossa reflexão pois os instrumentos passaram a ser construídos, analisados e refletidos pelo observador e pelos observados, numa metodologia de investigação-ação.

Estão neste grupo de dados modelos de planificação e avaliação que os educadores construíram, já com a inclusão da intencionalidade central desta pesquisa, bem como uma escala de avaliação do ambiente de promoção da criatividade.

Nesta lógica, iremos apresentar os diferentes conteúdos recolhidos, contextualizando os aspetos que foram mais significativos para a evolução desta investigação, tendo consciência que, dada a multiplicidade e diversidade de material recolhido, tivemos que fazer opções na construção de significados, deixando necessariamente por explorar muitas dimensões. Por esta razão, também, os dados não serão, neste seguinte ponto, apresentados exaustivamente mas seleccionados criteriosamente apenas focalizando os aspetos que melhor servem para desocultar os procedimentos para a inclusão do desenvolvimento da criatividade como prioridade educativa na prática pedagógica do JI.

Não podemos deixar de referir que temos consciência que este processo investigativo, pelos diferentes momentos que incluiu e, sobretudo, por ter atravessado uma reflexão e reconstrução do que identificámos como práticas instaladas, assumindo posturas de inovação pedagógica pessoal e profissional construídas por cada um dos participantes, atravessou vários anos letivos. Também este aspeto influenciou a nossa seleção dos dados a apresentar por não se pretender fazer uma narração cronológica deste processo mas sim, conseguir registar e refletir sobre os pontos chave da nossa problemática.

1. Registos de observação em salas de JI

Para a caracterização do espaço pedagógico foi construída uma ficha de registo de observação de salas de JI. (anexo n.º 1). Sendo esta fase de recolha de dados exploratória, a ficha contempla um âmbito de dados mais amplo do que foi realmente utilizado neste estudo.

Os registos de observação, através do preenchimento da ficha, foram efetuados, como já explicitado anteriormente, por estudantes a realizar o seu estágio profissional (para obtenção da habilitação como educadores de infância) em 31 instituições correspondentes a 106 salas de JI.

Os grupos de crianças abrangidos foram: 33 grupos de 3 anos, 30 grupos de 4 anos, 33 grupos de 5 anos, 2 grupos de 3/4 anos, 4 grupos de 4/5 anos e 4 grupos de 3/4/5 anos. Esta amostra foi de conveniência pois correspondeu às salas onde decorriam os estágios, para poderem ser utilizados os alunos-estagiários como observadores para recolha de dados.

Para esta primeira recolha de dados partimos do definido nas OCEPE: “(...) o desenvolvimento curricular, da responsabilidade do educador, terá em conta: (...) - a organização do ambiente educativo - como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade. O ambiente educativo comporta diferentes níveis em interação: a organização do grupo, do espaço e do tempo (...)” (ME, 1997, p.14).

Contemplámos a organização do espaço analisando a dimensão física pelas áreas de atividade existentes nas salas e a organização do grupo através da dimensão da participação das crianças na utilização desses espaços que aqui analisaremos pela implicação das mesmas na elaboração das regras, definidas para a dinamização das atividades.

Esta fase de investigação exploratória serviu de base para, posteriormente, na análise do planeamento dos educadores, podermos identificar os elementos que o constituem, referentes a intervenções efetivas e não partindo das representações que temos sobre o modo de funcionamento do JI, fruto de anos de acompanhamento de estágios profissionais, neste contexto educativo.

1.1. Dimensão física - Áreas de atividade existentes nas salas

Na ficha de registo de observação optámos por não designar previamente as possíveis áreas existentes em cada sala mas sim deixar um espaço para preenchimento pelo observador. Esta opção permitiu a identificação das áreas com a designação dada pelo educador. A designação da área de atividade, para além da identificação do tipo de atividades que aí se podem desenvolver, pode caracterizar uma postura metodológica. Referimo-nos, por exemplo, à nomeação das diferentes zonas como “cantos” ou “ateliers”, por sabermos que significam formas diferentes de encarar a aprendizagem e a atividade das crianças. “As salas de atividade são grandes oficinas de criação e transformação que a hermética organização por “cantinhos” não permite. Prefiro a denominação de áreas de trabalho” (Vasconcelos, 2014, p.72).

Quadro 13 - Áreas de atividade comuns à maioria das salas observadas

Área com as diferentes designações	Salas onde existem as áreas (Qtd -%)
Expressão Plástica - também designada por:	
Colagem	3 - 3%
Colagem/desenho	8 - 8%
Pintura	47 - 44%
Recorte/colagem	33 - 31%
Modelagem (massa de farinha)	35 - 33%
Plástica	33 - 31%
Artes	1 - 1%
Desenho	31 - 29%
Das mesas	1 - 1%
Escrita	1 - 1%
Biblioteca	103 - 97%
Jogos (também designada por jogos de concentração, de enfiamento, jogos de construção, jogos de chão, jogos de mesa)	102 - 96%
Casinha	101 - 95%
Construções (também designada por construções/acolhimento, construções/garagem, construções/jogos)	53 - 50%
Computador (também designada por Informática)	27 - 25%
Garagem	27 - 25%
Quadro preto	23 - 22%
Acolhimento	21 - 20%
Experiências (também designada por experiências/ciências, experiências/animais, das descobertas, cantinho das descobertas)	13 - 12%
Fantoches	7 - 7%
Música	5 - 5%
Cantinho do Jesus	5 - 5%
Cantinho dos amigos (amizade)	3 - 3%
Coisas bonitas	3 - 3%
Natureza (também designada por Plantas)	3 - 3%
Trapalhadas	2 - 2%
Mesa multiusos	2 - 2%
Dramática	1 - 1%

O quadro acima lista as áreas que foram identificadas nas salas, como áreas de atividade, para frequência por parte das crianças.

A análise mostra que há um conjunto de espaços que podem ser considerados característicos das salas de JI, pois constatamos que existem em uma percentagem significativa de salas: por exemplo, a expressão plástica existe em 100% das salas, a biblioteca em 97%, os jogos em 96%, a casinha em 95% e as construções em 50% das salas.

Verificámos, ainda, que alguns espaços, como assinalado no quadro, têm designações diferentes. Estes espaços revelam a intencionalidade do educador e dão-nos a indicação, pela sua designação, materiais e disposição, do tipo de aprendizagens que os educadores querem promover. A seleção e organização de áreas de atividade para uma sala, por parte do educador, é sempre uma opção que privilegia determinadas intencionalidades e metodologias de intervenção.

A existência destas áreas revela o tipo de atividades que, provavelmente, poderão acontecer no quotidiano do JI, e logo, o tipo de aprendizagens que aí poderão ocorrer.

Nesta análise colocamos a tónica no que apenas poderá acontecer pois sabemos que a ocorrência de aprendizagens depende igualmente de outros fatores como, por exemplo, o significado que, em cada momento, a própria criança atribui à atividade.

Gostaríamos, ainda, de salvaguardar que não se pode concluir, pela existência destas áreas nas salas, que as atividades aconteçam, efetivamente, pois embora revelem as intencionalidades dos educadores, será necessário que a operacionalização dessas intencionalidades se articule com a dinamização das próprias áreas (da frequência das áreas, quantas vezes por semana e durante quanto tempo as crianças as podem frequentar, entre outros aspetos). Acreditamos que das intencionalidades mais abrangentes, que são visíveis através da forma como o espaço está organizado, até à sua operacionalização, será o planeamento a curto/médio prazo que a definirá. O planeamento poderá ser um instrumento decisivo nesta dinamização.

Do referido quadro realçamos, ainda, com significativa ocorrência a área do computador e a garagem (25%) e o quadro preto (22%).

Percentualmente segue-se a área designada por acolhimento (20%) que representa simultaneamente um espaço e um momento de rotina, que acontecendo em todas as salas nem sempre tem um local específico aparecendo na designação dada pelos educadores, aliado a outra área, como por exemplo, às construções.

Estes dados permitiram, também, identificar a rotina do acolhimento para verificarmos se é incluída nas planificações dos educadores.

A existência da expressão plástica, com as diferentes designações, em todas as salas, cruzando com a já referida identificação que os educadores fazem de atividades desta área com o desenvolvimento da criatividade, levou-nos a sinalizar a mesma como uma das áreas que, posteriormente, será analisada nos planeamentos para descobrir se contêm a explicitação daquela intencionalidade.

Dado o relevo que demos, nos capítulos anteriores, ao papel do brincar na infância, registamos o potencial que parece existir nas salas observadas quando em 95% destas existe uma área identificada com a casinha das bonecas. No entanto, falamos apenas de potencial pois, como já foi referido, não é a existência da área que garante a margem de autonomia dada à criança permitindo-lhe que construa o seu guião de brincadeira. Para além disso, este registo de potencial da nossa parte não representa a identificação da casinha como única área onde as crianças podem desenvolver esta sua atividade.

As restantes áreas identificadas, embora com reduzida ocorrência nas salas observadas, foram incluídas neste quadro por representarem áreas que, claramente, dependem da intencionalidade do educador e não, como as que se apresentam no quadro seguinte, decorrem de projetos desenvolvidos na sala.

Esta separação dos dados (nos quadros apresentados: *Áreas de atividade comuns à maioria das salas observadas* e *Áreas de atividade existentes nas salas resultantes dos projetos desenvolvidos*) foi intencional para permitir guiar a análise que, posteriormente, é feita às planificações.

Citando Spodek, lembramos que as atividades em Jardim de Infância “(...) podem ter seu final em aberto (...). Elas não são dominadas pelo professor. Este pode planejá-las, providenciar os materiais e o tempo necessário e até mesmo influenciar na direção delas, mas são as crianças que as realizam e, em última análise, determinam seus conteúdos” (Spodek & Saracho, 1998, p.124).

Quadro 14 - Áreas de atividade existentes nas salas, resultantes dos projetos desenvolvidos

Área de atividade	Nº de salas em que existem (Qtd -%)	Área de atividade	Nº de salas em que existem (Qtd -%)
Cozinha	7 - 7%	Pátio	1 - 1%
Consultório Médico	6 - 6%	Palco	1 - 1%
Área de projeto	5 - 5%	Quintal	1 - 1%
Supermercado	4 - 4%	Sala de espera	1 - 1%
Cabeleireiro	3 - 3%	Sala das grávidas	1 - 1%
Esquadra da polícia	2 - 2%	Lavandaria	1 - 1%
Oficina	2 - 2%	Hospital das Bonecas	1 - 1%
Café	2 - 2%	Hospital	1 - 1%
Escola	2 - 2%	Castelo	1 - 1%
Floresta	2 - 2%	Ludoteca	1 - 1%
Carpinteiro/Oficina	2 - 2%	Cinema das Flores	1 - 1%
Jardim da casa do Lulu	1 - 1%	Planetário	1 - 1%
Gruta	1 - 1%	Colmeia	1 - 1%
Teatro	1 - 1%	Centro Investi. Científica	1 - 1%
Costura	1 - 1%		

O quadro apresentado representa o conjunto de áreas de atividade identificadas apenas em algumas salas e associadas, normalmente, aos projetos que surgem e são desenvolvidos pelos diferentes grupos de crianças. Esta diversidade aqui elencada demonstra o nível de participação das crianças na organização do espaço. São áreas que surgem ao longo do ano de acordo com os projetos aos quais as crianças vão aderindo e que, como se verifica pela listagem, são muito diferenciadas.

De realçar que em 55 salas, ou seja, em cerca de 51% das salas, existem áreas que surgiram pelo envolvimento das crianças em projetos, o que nos parece bastante significativo em termos da possibilidade que é dada às crianças de participação. Consideramos esta percentagem como muito elevada pois representa todas as salas onde houve a criação de uma área específica por causa da existência de um projeto. Este dado não significa que nas outras

salas observadas não existam projetos que decorrem nas áreas pré-existentes na sala.

Esta listagem demonstra bem, em nossa opinião, a especificidade deste nível educativo pela originalidade da organização do espaço de cada sala. Analisando o conjunto de dados, verificamos que todas as salas observadas são organizadas por áreas, onde as crianças desenvolvem as suas atividades, sendo estas bastante diferenciadas, o que pode ser um indicador da diversidade de atividades que está presente no currículo construído ou definido pelo educador.

Efetivamente, constatamos que a riqueza das situações de aprendizagem que pode acontecer ao longo de um dia no JI é de grande multiplicidade pedagógica, deixando-nos com a sensação de que não conseguimos fazer jus ao efetivo valor da intervenção educativa se a analisarmos como um modelo tipificado de organização.

Em fase de análise das planificações dos educadores, este confronto com o que é incluído na planificação (nomeadamente o planeamento das áreas de atividade) será objeto de estudo.

Refletimos, ainda, no facto de as salas estarem organizadas por áreas de atividade, o que faz pressupor que estas estarão presentes no planeamento dos educadores. “Se o quotidiano de jardim de infância se organiza tal como a vida da comunidade em torno de rotinas e acontecimentos, é natural que se façam dois tipos de planos: os planos de organização, que se referem à rotina, e os planos de actividades que dizem respeito aos projectos” (Campos, 1990, p.106).

1.2. Dimensão de participação das crianças na utilização do espaço - Implicação das crianças na definição de regras

Para a análise da participação das crianças foram selecionados os dados recolhidos quanto à elaboração das regras existentes para o funcionamento das áreas de atividade da sala.

Pretendeu-se, na recolha de dados, compreender se as crianças eram envolvidas na definição das regras, pois este envolvimento pode significar, para as crianças, possibilidade de: negociação, reflexão sobre formas de

convivência, verbalização de situações vivenciadas e experienciadas, expressão de sentimentos, assunção de responsabilidades perante si e os outros, identificação de problemas e busca de soluções. Identificamos estas competências com o desenvolvimento da criatividade, razão pela qual as destacamos aqui.

No entanto, o desenvolvimento destas competências só se efetiva quando existe uma intencionalidade por parte do educador, pelo que considerámos pertinente perceber como eram as regras definidas nas salas observadas para, posteriormente, tentar perceber se esta intencionalidade está presente nos planeamentos.

Na ficha de recolha de dados, as opções existentes para que o registo fosse feito pelo observador, quanto à definição das regras, foram:

- regras definidas pelo adulto;
- regras definidas pela criança;
- regras definidas pelo adulto e pela criança.

Os dados foram analisados por instituição por terem sido encontradas semelhanças dos resultados das diferentes salas de cada instituição. Ou seja, parece haver um posicionamento semelhante em cada instituição, ao nível da postura dos diferentes educadores quanto aos intervenientes na definição das regras de cada sala de atividade.

Pensávamos que iríamos encontrar uma maior participação das crianças, na definição das regras, nos grupos de uma faixa etária mais elevada e que, pelo contrário, esta definição de regras estaria mais centrada no educador, no caso dos grupos de crianças mais novas. No entanto, isto não parece acontecer pois podemos verificar que, na maioria das áreas das salas da nossa amostra, a definição de regras é estabelecida pela parceria educador-criança. Em raras situações se encontra a definição de regras apenas por parte do adulto.

Quando é referida a participação das crianças na elaboração e/ou definição de regras, não se quer significar que se trate de cada criança, individualmente, mas sim, das crianças em grupo.

Verificámos, ainda, pela análise da questão que identificava se as áreas permitiam (ou estavam pensadas de forma a permitir) o trabalho individual, a pares, em pequeno grupo e em grande grupo, que em todas as salas existem áreas que possibilitam as quatro opções. Ou seja, as crianças dos grupos observados, se frequentarem as áreas de atividade existentes na sua sala, terão oportunidade de desenvolver trabalho individual, a pares, em pequeno e em grande grupo. Serão, igualmente, estes os grupos que definem as regras.

Dado que as atividades das áreas estão disponíveis, para a criança, todos os dias, podemos pensar que com essa periodicidade, as crianças terão oportunidade de participar sozinhas, a pares, em pequeno grupo e em grande grupo. Estes aspetos, igualmente, serão elementos a procurar no planeamento dos educadores.

Lembramos que a utilização deste instrumento teve como intenção a recolha de dados caraterísticos da organização do ambiente educativo passíveis de serem, posteriormente, identificados nos planeamentos dos educadores. Por esta razão considerámos esta fase da investigação como exploratória servindo para identificar os elementos que interagem na dinâmica que o planeamento vai projetar em cada sala.

Caso a nossa intenção fosse apenas caraterizar estes aspetos do ambiente educativo, poderia ser interessante e pertinente perceber a relação existente entre o potencial que parece existir em cada sala e a concretização dessas possibilidades no dia a dia. No entanto, sendo o nosso enfoque a intencionalidade manifesta no planeamento, temos consciência do nível de ambiguidade que uma análise de realidade observada pode conter, especialmente quando nos situamos em observação de salas de JI.

2. Inquérito por questionário

Iniciamos este ponto relembando o já enunciado anteriormente: *No âmbito da reflexão a que nos propusemos, envolvendo a intencionalidade que pode promover o desenvolvimento dos contextos propiciadores de uma aprendizagem participada e criativa, e tendo observado que há uma coparticipação de educadores e crianças na organização do espaço (com especial enfoque nas áreas de atividade relacionadas com o desenvolvimento de projetos e na definição de regras de funcionamento de cada área), emergiu a necessidade de identificar as formas como os educadores de infância assumem a dinamização da participação das crianças e, ainda, a relação com os outros adultos com quem fazem equipa. Acrescentou-se a preocupação de recolher a identificação das estratégias metodológicas que os educadores utilizam para promover o desenvolvimento da criatividade no grupo de crianças.* Com isto pretendeu-se compreender como é que os educadores percecionam esta intencionalidade para, posteriormente, ser analisada nas documentações que orientam a intervenção educativa.

A relação dos aspetos aqui identificados com a definição da nossa problemática, reforçou, por um lado, a certeza da pertinência do percurso investigativo pensado e, por outro lado, permitiu recolher um conjunto de indicadores a identificar nos instrumentos de planeamento dos educadores.

Sendo a intenção descobrir como é que os educadores integram o desenvolvimento da criatividade nos planeamentos, tivemos que delimitar os conteúdos reais e coincidentes com as práticas para, posteriormente, as analisarmos nas planificações.

Para recolha destes dados, construiu-se um inquérito por questionário selecionando-se como inquiridos uma equipa de doze supervisores de estágio profissional de educadores de infância que, ao longo de um ano letivo, visitavam periodicamente salas de JI e, por isso, assistiam a diversos momentos de intervenção educativa e participavam, igualmente, nas reuniões das diferentes equipas pedagógicas.

Apesar de sabermos que mesmo na presença destas condições, o estatuto de observador pode influenciar os contextos observados, consideramos

adequada, do ponto de vista metodológico, a escolha deste grupo, uma vez que este passo da investigação apenas pretendeu elencar procedimentos passíveis de serem, posteriormente, refletidos com uma equipa de educadores de infância. Ou seja, é pertinente atentarmos a que a análise dos dados recolhidos tenha em conta esta possibilidade, ainda que estes dados nunca seriam considerados conclusões finais mas, apenas, pistas de reflexão para a problemática em estudo.

O inquérito foi construído contemplando três tipos de dados a recolher: Intervenção do educador com o grupo de crianças, intervenção do educador na equipa pedagógica e estratégias metodológicas utilizadas para promover o desenvolvimento da criatividade no grupo de crianças (anexo n.º 4).

Dado que o enfoque do nosso estudo se situa na compreensão de que lugar ocupa o desenvolvimento da criatividade na intencionalidade dos educadores não foram enquadrados, previamente, os momentos de planificação e de avaliação das práticas.

Assim, o inquérito por questionário é composto por seis questões, sendo as duas primeiras de caracterização do supervisor (número de anos de supervisão de estágios e número de centros que supervisiona), embora estas questões tivessem apenas a função de organizar a própria recolha de dados.

A terceira questão caracteriza os centros de estágio correspondentes a cada supervisor, quer quanto ao tipo de instituição (IPSS, Privada, Rede Pública ou outra), quer quanto às valências educativas existentes (creche, Jardim de Infância, ATL, Ensino Básico). Estes dados foram considerados mais laterais à investigação pelo que não serão, aqui, trabalhados nem desenvolvidos.

Segue-se uma questão relativa à Intervenção do educador com o grupo de crianças, com um conjunto de indicadores pré-definidos⁹⁷ face aos quais foi

⁹⁷Dos quais destacamos os que foram utilizados para análise neste estudo:

Dinamiza as conversas das crianças /Ajuda-as na negociação e na resolução de conflitos /Concebe situações-problema ajustadas ao nível das crianças /Planifica com as crianças / Fomenta o respeito e a empatia pelos outros /Promove o empenhamento e envolvimento das crianças /Envolve-se na atividade com a criança /Potencia as capacidades de cada criança / Promove a prática da cidadania /Promove a aprendizagem individual /Promove a aprendizagem coletiva /Envolve as crianças em atividades de pesquisa /Desenvolve a cooperação entre as crianças / Desenvolve o sentido da responsabilidade e

solicitado que os supervisores assinalassem a sua ocorrência com as opções de *Nunca*, *Às vezes*, *Frequentemente* ou *Sempre*, havendo, ainda, um campo aberto para observações.

A quinta questão é relativa à intervenção do Educador na equipa pedagógica e, à semelhança da anterior, tinha um conjunto de indicadores definidos⁹⁸ com as opções de seleção de resposta *Nunca*, *Às vezes*, *Frequentemente* ou *Sempre*, havendo, igualmente, um campo aberto para observações.

Uma última questão inquiria sobre as estratégias metodológicas utilizadas pelos Educadores para promover o desenvolvimento da criatividade das crianças. Esta pergunta era aberta pois interessava, dada a problemática em estudo, perceber se o desenvolvimento da criatividade acontecia nas salas de JI e que tipo de estratégias os educadores associavam a este.

Os conceitos subjacentes a cada indicador definido foram previamente discutidos e refletidos com os supervisores que iam fazer a observação e registo. Para preenchimento destas três questões foi pedido aos supervisores que, efetuassem uma observação continuada onde foram registando as diferentes situações que evidenciavam a presença dos vários indicadores.

A definição dos indicadores prende-se com a problemática em estudo neste trabalho, constituindo característica de ambientes educativos que possam promover o desenvolvimento da criatividade. Pretendeu-se, desta forma, não só verificar a presença destes indicadores nas práticas educativas mas, também, como já referido identificar intencionalidades educativas que possam aparecer nas planificações dos educadores de infância.

autonomia /Desenvolve na criança a capacidade de autoavaliação /Administra a heterogeneidade no âmbito do grupo /Constrói e planeia dispositivos e sequências didáticas /Observa e avalia as crianças em situações de aprendizagem /Faz balanços periódicos de competências e toma decisões de progressão.

A totalidade dos critérios pode ser consultada no anexo n.º 4.

⁹⁸Dos quais destacamos os que foram utilizados para análise neste estudo:

Ajuda a definir um projeto de formação comum /Respeita a opinião dos outros /Analisa em conjunto práticas e problemas profissionais /Colabora na resolução de conflitos interpessoais /Colabora na resolução de problemas/Analisa com a equipa a sua intervenção pedagógica /Sabe explicitar as próprias práticas /Pede ajuda aos outros /Utiliza os registos da sua prática para uma avaliação/aprendizagem em equipa /Promove situações de aprendizagem individual e coletiva/Colabora na potencialização das capacidades de cada um /Colabora na construção de um saber comum /Aceita participar em projetos comuns/Cria mecanismos e instrumentos de reflexão.

A totalidade dos critérios pode ser consultada no anexo n.º 4.

Às Instituições e aos Educadores de Infância foi solicitada autorização para recolha de dados para um estudo com fins académicos.

A escolha do campo de observação - Instituições e Educadores - foi feita por conveniência dada a necessidade de assegurar que a presença dos supervisores nas salas era uma prática usual e exterior ao âmbito do estudo.

Aos supervisores de estágio foi pedido que respondessem às diferentes questões para cada Educador, de cada sala, das instituições onde acompanhavam estágios.

Quadro 15 - Identificação dos sujeitos inquiridos, das instituições e salas

Sujeitos Inquiridos	Qtd	Exercem supervisão
Supervisores de estágio (12)	6	Há menos de 5 anos
	2	Há mais de 5 anos
	2	Há mais de 15 anos
	2	Há mais de 20 anos

Instituições observadas	Qtd	Sistema
Centros de Estágio de Infância (29)	18	Instituição Privada de Solidariedade Social - IPSS
	7	Privado
	3	Rede Pública
	1	Outros

Instituições observadas	Qtd	Valências educativas existentes na instituição
Centros de Estágio de Infância (29)	5	Creche e Jardim de Infância
	1	Creche, Jardim de Infância e Ensino Básico
	14	Creche, Jardim de Infância e ATL
	3	Jardim de Infância e ATL
	6	Jardim de Infância e Ensino Básico

Educadores observados	Qtd	Idade das crianças dos grupos
Responsáveis por grupos de JI (76)	1	2 anos
	20	3 anos
	7	3/4 anos
	20	4 anos
	5	4/5 anos
	22	5 anos
	1	3/4/5 anos

Apresentamos no quadro acima a caracterização da amostra quanto aos supervisores que preencheram o inquérito e quanto às instituições e educadores de infância observados.

Como já referido, a amostra foi constituída por doze supervisores de estágio que observaram vinte e nove instituições com um total de setenta e seis educadores correspondentes a setenta e seis salas de JI.

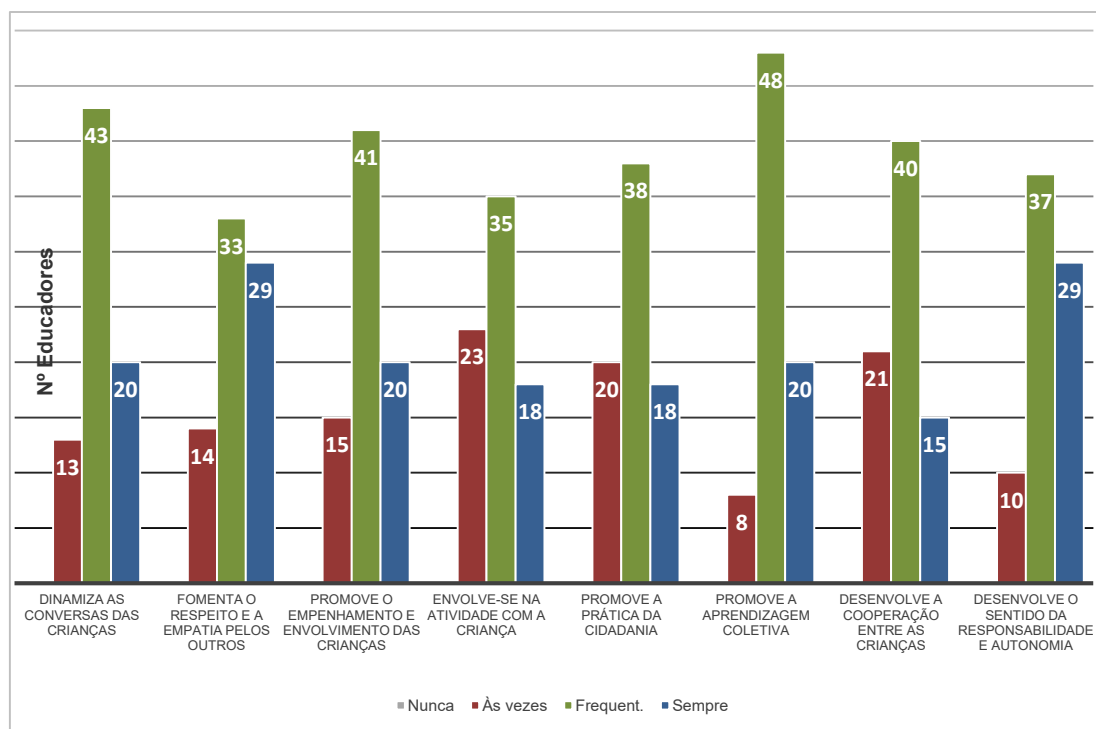
Embora a nossa amostra fosse de conveniência e não tivesse havido a intenção de esta ser considerada representativa do universo dos jardins de infância em Portugal era, apesar disso, constituída por instituições das diferentes tipologias existentes: privadas (24%), de solidariedade social (62%) e da rede pública (10,3%). Igualmente, os educadores observados abrangiam os diferentes grupos etários de crianças que constituem a valência da educação pré-escolar.

A inclusão de uma sala de 2 anos prendeu-se com a situação específica de esta sala não representar um grupo de creche (apesar de ter crianças de 2 anos) mas sim uma sala de JI, uma vez que esta instituição contemplava a valência JI dos 2 aos 5 anos.

Como se pode ver pelo referido quadro a amostra foi constituída por 12 supervisores de estágio que efetuaram a observação de 76 educadores de 29 instituições de educação pré-escolar.

A intervenção do educador com as crianças

Figura 9 - Indicadores mais presentes na intervenção do educador com as crianças

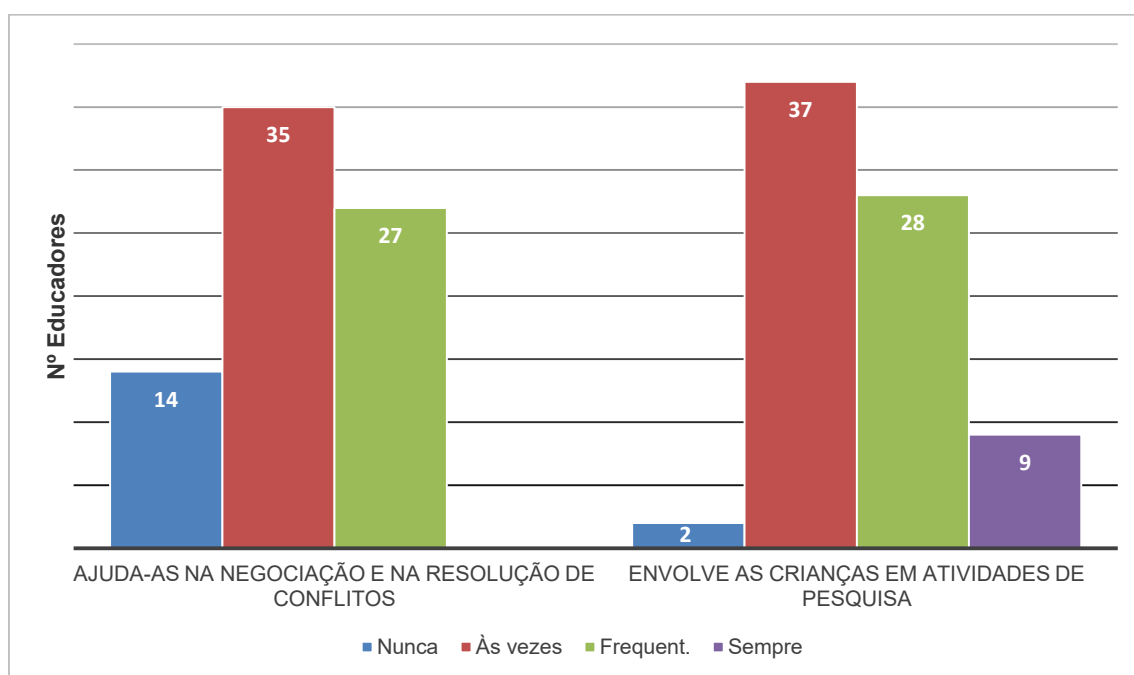


Os dados apresentados na figura refletem os indicadores que foram identificados como mais presentes na intervenção dos educadores com as crianças.

Com base nestes dados, podemos afirmar que os educadores, na intervenção educativa, *Dinamizam as conversas das crianças, Fomentam o respeito e empatia pelos outros, Promovem o empenhamento e envolvimento das crianças, Envolvem-se na atividade com a criança, Promovem a prática da cidadania, Promovem a aprendizagem coletiva, Desenvolvem a cooperação entre as crianças e Desenvolvem o sentido da responsabilidade e autonomia.*

A integração no planeamento destes indicadores como prioridade educativa será objeto da nossa análise posterior no sentido de identificar a presença da intencionalidade dos mesmos.

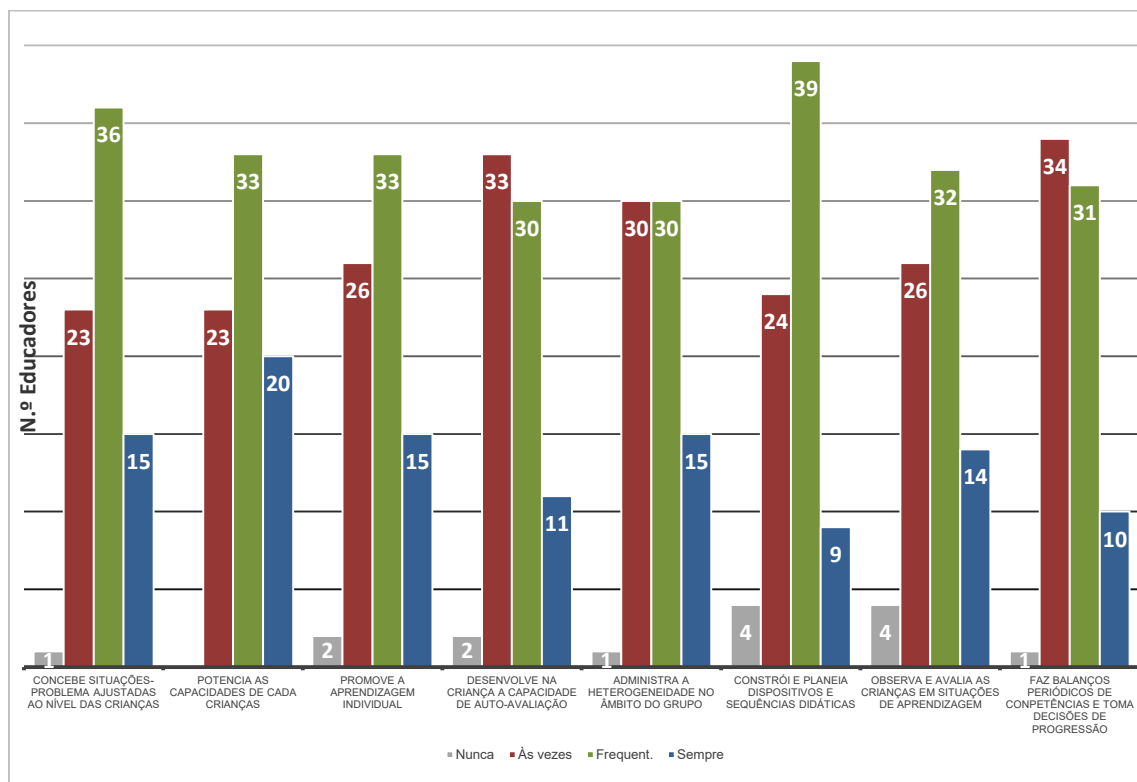
Figura 10 - Indicadores menos presentes na intervenção do educador com as crianças



Igualmente destacamos, da análise feita, os dados presentes na figura acima, onde podemos verificar que quanto ao indicador *Ajuda as crianças na negociação e na resolução de conflitos*, 14 educadores *nunca* o fazem e nenhum educador o faz *sempre*. Este indicador, juntamente com *Envolve as crianças em atividades de pesquisa*, em que 2 educadores *nunca* o fazem e 37 o fazem apenas *às vezes*, são aqui realçados por nós dada a sua relação com a nossa problemática em estudo. Efetivamente envolvem competências

diretamente relacionadas com o desenvolvimento da criatividade tal como o explicitámos no enquadramento teórico.

Figura 11 - Indicadores diretamente relacionados com os aspetos inerentes à planificação



A figura acima agrupa um conjunto de indicadores que, sendo pressupostos para o desenvolvimento da criatividade estão relacionados com as funções do planeamento.

Diríamos que a presença destes, na intervenção do educador junto de um grupo de crianças, dependerá da forma como as intencionalidades educativas forem refletidas e operacionalizadas a partir de um planeamento onde as mesmas sejam explícitas.

A heterogeneidade observada, quanto à presença destes indicadores leva-nos a questionar se, para os educadores, o desenvolvimento da criatividade tem condições para ser uma prioridade educativa assumida e explicitamente refletida no planeamento da intervenção.

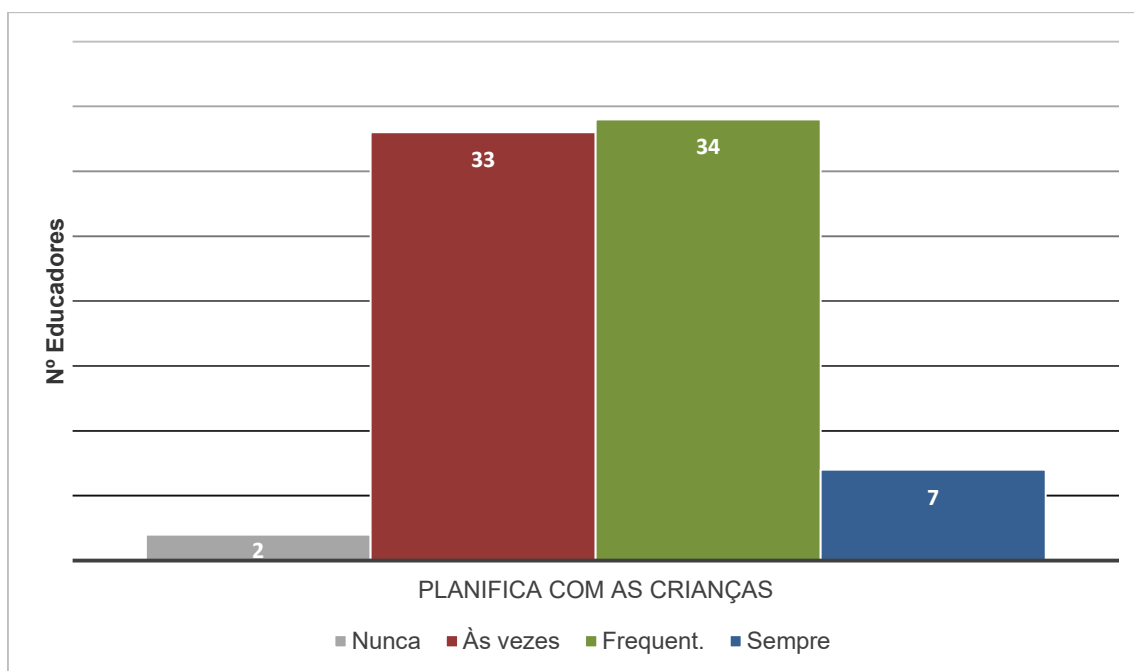
Consideramos significativos os dados apresentados em que todos estes indicadores se encontram posicionados maioritariamente entre apenas *Às vezes* e *Frequentemente*.

Destacamos a importância dos indicadores *Concebe situações-problema ajustadas ao nível das crianças* e *Promove a aprendizagem individual*. Confrontando com os dados anteriormente analisados percebemos que estes indicadores, relacionados com a diferenciação pedagógica, se encontram menos presentes na intervenção dos educadores do que os relacionados com o impacto da intervenção no grupo.

Esta conclusão, novamente nos remete para a função da planificação que poderá ser o garante dessa diferenciação.

Identificamos, desde já, a necessidade de verificar se estão formuladas estratégias de diferenciação nos planeamentos que nos propomos analisar.

Figura 12 - Envolvimento das crianças no planeamento



Destacamos este indicador pela sua pertinência no nosso estudo. A inclusão das crianças nos momentos de planeamento poderá ser um garante do envolvimento das mesmas na atribuição de significados às atividades e, logo, uma plataforma para a possibilidade de aprendizagens significativas ocorrerem.

No entanto, de acordo com o observado, dois educadores *nunca* planificam com as crianças e 33 fazem-no, apenas, *às vezes*.

Quadro 16 - Apresentação em percentagem da análise dos inquéritos quanto aos indicadores da intervenção dos educadores com as crianças

O Educador	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Total
Dinamiza as conversas das crianças	0 (0%)	13 (17%)	43 (57%)	20 (26%)	100%
Ajuda-as na negociação e na resolução de conflitos	14 (18%)	35 (46%)	27 (36%)	0 (0%)	100%
Concebe situações-problema ajustadas ao nível das crianças	1 (1%)	23 (30%)	36 (47%)	15 (20%)	100%
Planifica com as crianças	2 (3%)	33 (43%)	34 (45%)	7 (9%)	100%
Fomenta o respeito e a empatia pelos outros	0 (0%)	14 (18%)	33 (43%)	29 (38%)	100%
Promove o empenhamento e envolvimento das crianças	0 (0%)	15 (20%)	41 (54%)	20 (26%)	100%
Envolve-se na atividade com a criança	0 (0%)	23 (30%)	35 (46%)	18 (24%)	100%
Potencia as capacidades de cada criança	0 (0%)	23 (30%)	33 (43%)	20 (26%)	100%
Promove a prática da cidadania	0 (0%)	20 (26%)	38 (50%)	18 (24%)	100%
Promove a aprendizagem individual	2 (3%)	26 (34%)	33 (43%)	15 (20%)	100%
Promove a aprendizagem coletiva	0 (0%)	8 (11%)	48 (63%)	20 (26%)	100%
Envolve as crianças em atividades de pesquisa	2 (3%)	37 (49%)	28 (37%)	9 (12%)	100%
Desenvolve a cooperação entre as crianças	0 (0%)	21 (28%)	40 (53%)	15 (20%)	100%
Desenvolve o sentido da responsabilidade e autonomia	0 (0%)	10 (13%)	37 (49%)	29 (38%)	100%
Desenvolve na criança a capacidade de autoavaliação	2 (3%)	33 (43%)	30 (39%)	11 (14%)	100%
Administra a heterogeneidade no âmbito do grupo	1 (1%)	30 (39%)	30 (39%)	15 (20%)	100%
Constrói e planeia dispositivos e sequências didáticas	4 (5%)	24 (32%)	39 (51%)	9 (12%)	100%
Observa e avalia as crianças em situações de aprendizagem	4 (5%)	26 (34%)	32 (42%)	14 (18%)	100%
Faz balanços periódicos de competências e toma decisões de progressão	1 (1%)	34 (45%)	31 (41%)	10 (13%)	100%

Fazendo, agora, uma diferente abordagem aos dados obtidos com o inquérito, apresentamos o quadro acima com as percentagens totais dos diferentes indicadores que foram considerados neste estudo.

Destacamos as seguintes leituras:

- a classificação *Sempre* em nenhum dos indicadores obtém a maior percentagem;
- as percentagens mais elevadas encontram-se na classificação *Frequentemente*, com exceção de *Ajuda-as na negociação e na resolução de conflitos*, *Envolve as crianças em atividades de pesquisa*, *Desenvolve*

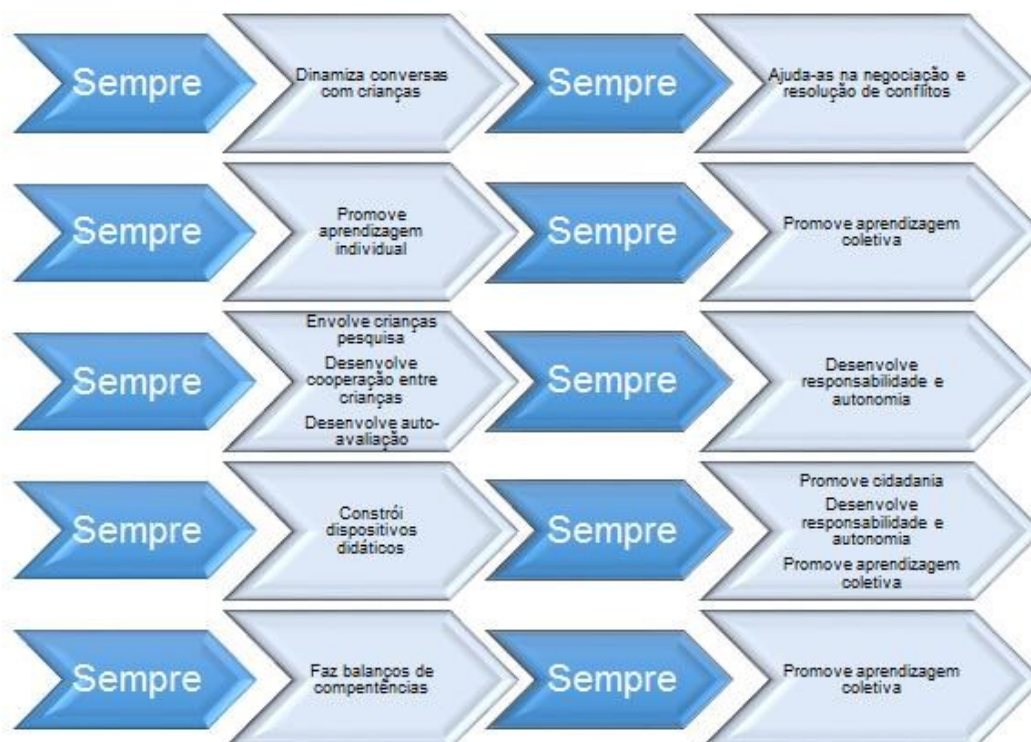
na criança a capacidade de autoavaliação, Faz balanços periódicos de competências e toma decisões de progressão que apresentam a percentagem mais elevada em *Às vezes*;

- o indicador *Ajuda-as na negociação e na resolução de conflitos* será o pior classificado na medida em que tem 0% das respostas em *Sempre*, 46% em *Às vezes*, 18% em *Nunca* e 36% em *Frequentemente*;
- relativamente aos indicadores *Constrói e planeia dispositivos e sequências didáticas* e *Observa e avalia as crianças em situações de aprendizagem*, existem 4 educadores situados na resposta *Nunca*. Existem, ainda, 2 educadores que *Nunca*: *Planifica com as crianças, Promove a aprendizagem individual, Envolve as crianças em atividades de pesquisa e Desenvolve na criança a capacidade de autoavaliação*;
- mais de 25% dos educadores situam-se nas respostas *Sempre* em relação aos indicadores *Dinamiza as conversas das crianças, Fomenta o respeito e a empatia pelos outros, Potencia as capacidades de cada criança, Promove a aprendizagem coletiva, Desenvolve o sentido da responsabilidade e autonomia*;
- o item melhor classificado é *Desenvolve o sentido da responsabilidade e autonomia* em que 29 educadores o fazem *Sempre*, 37 educadores *Frequentemente* e apenas 10 só *Às vezes* (e 0 *Nunca*).

Tentando dar, ainda mais, significado aos resultados obtidos, fomos comparar, por educador, a relação entre os diferentes indicadores. Na figura abaixo pode ser observada essa relação.

Figura 13 - Relação entre os diferentes indicadores da intervenção com as crianças, por educador observado, quanto à classificação *Sempre*

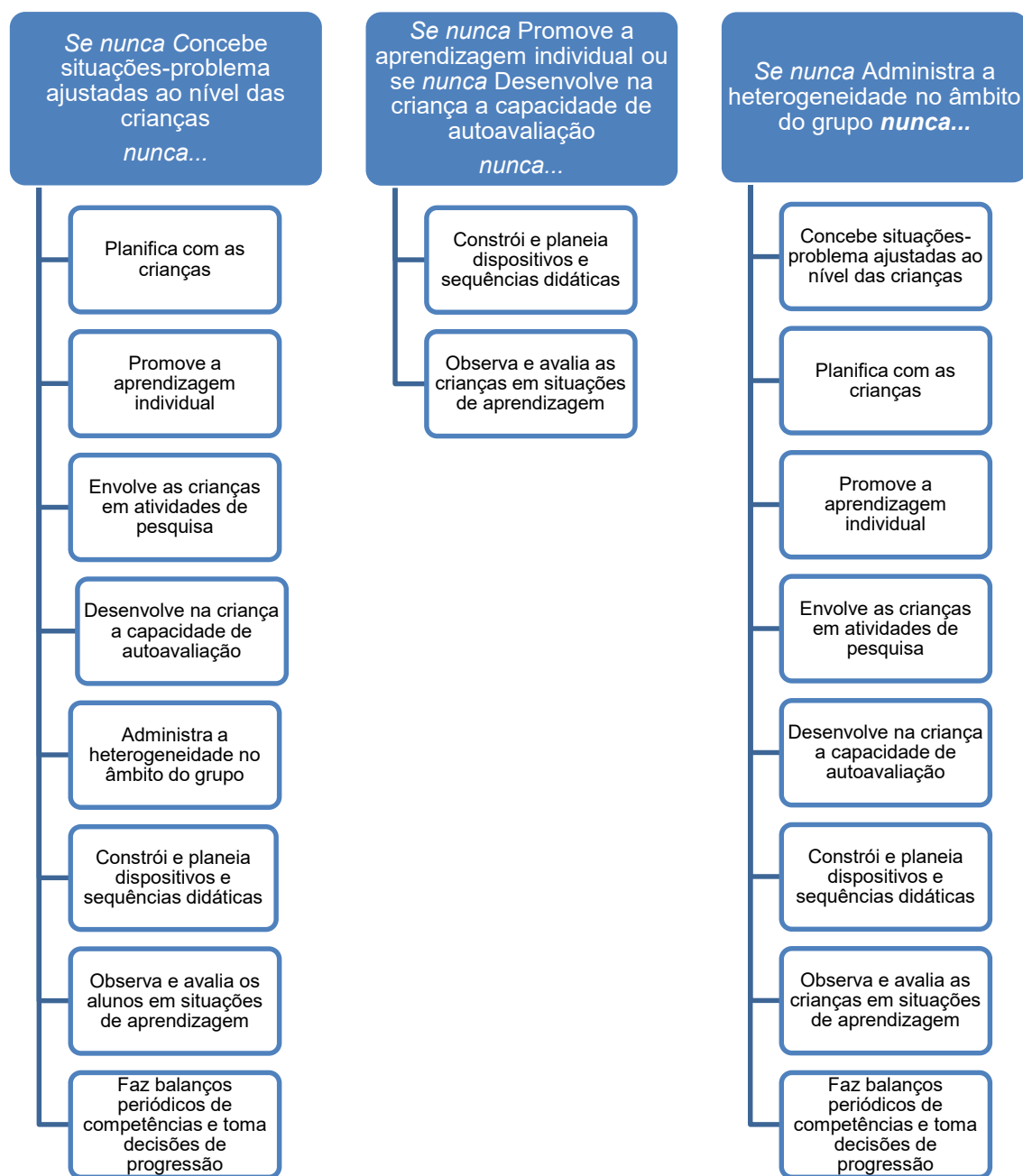
Todo o Educador que



Esta abordagem aos dados parece-nos importante não para tentarmos estabelecer relação de ocorrência entre os diferentes indicadores mas sim, para nos permitir definir um padrão da postura pedagógica dos educadores passível de ser identificado nas planificações ou incluído nas que, posteriormente, se construam.

Nesta mesma lógica, fomos analisar, por educador, qual a relação entre os que se situam nas respostas *Nunca*.

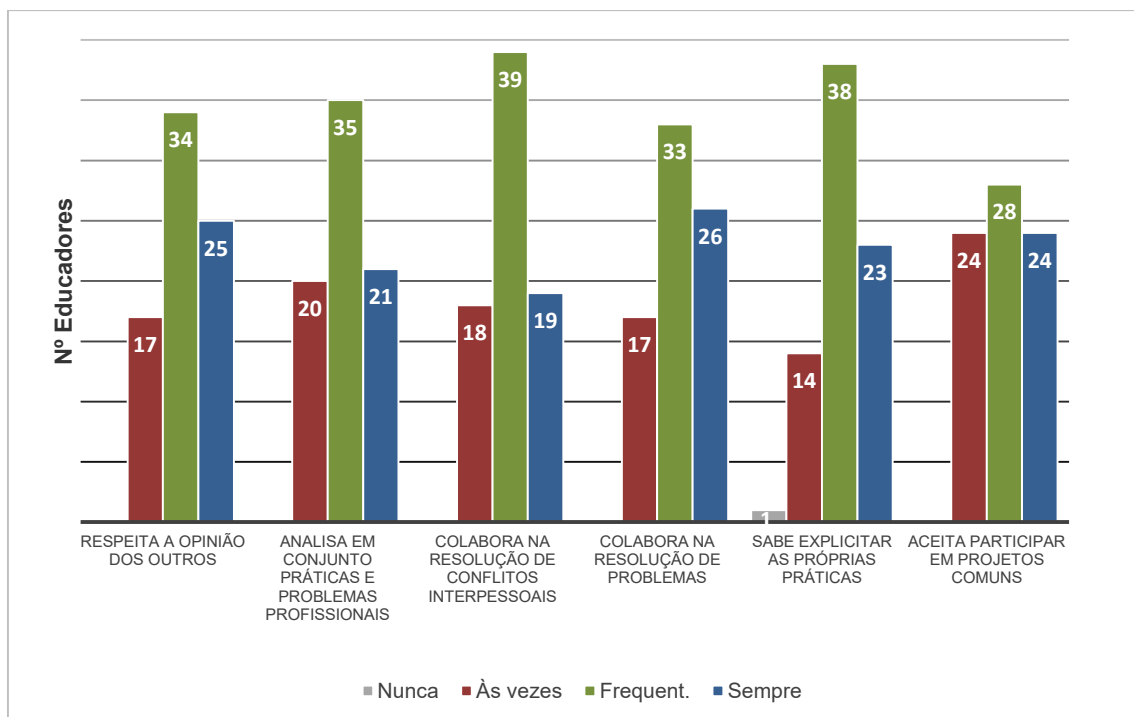
Figura 14 - Relação entre os diferentes indicadores da intervenção com as crianças, por educador observado, quanto à classificação *Nunca*



A relação estabelecida entre algumas posturas dos educadores quando organizámos os indicadores em função da ocorrência *Nunca* permite-nos fazer uma reflexão sobre as implicações de um planeamento para a definição ou utilização de estratégias de diferenciação pedagógica.

2.2. A Intervenção do educador na equipa pedagógica

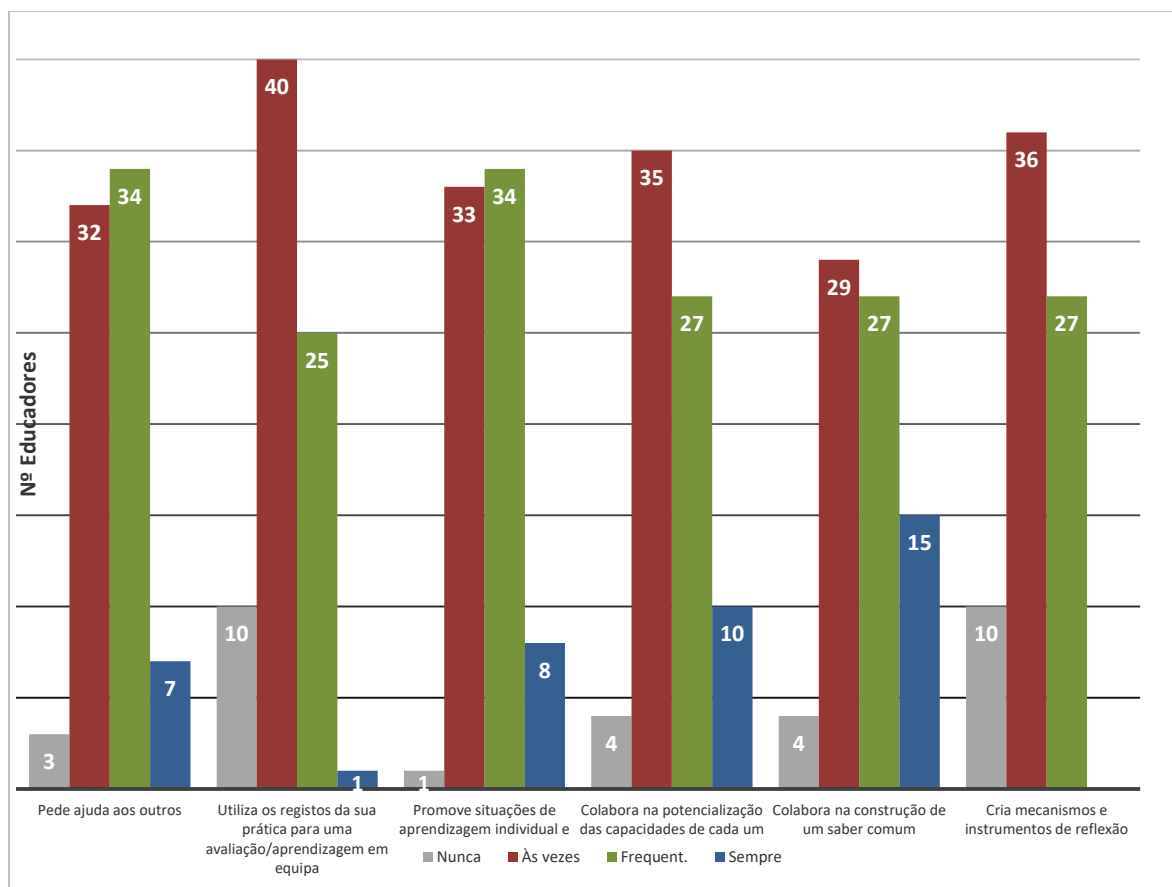
Figura 15 - Indicadores mais presentes na intervenção do educador na equipa pedagógica



Os indicadores que foram identificados como mais presentes na intervenção dos educadores nas equipas pedagógicas, apontam para a possibilidade de haver condições para, em equipa, os educadores poderem responder positivamente ao desafio de uma reflexão conjunta quanto ao planeamento.

No entanto, os dados apresentados na figura seguinte identificam algumas fragilidades quanto aos mecanismos de suporte à reflexão que os educadores, normalmente, utilizam como, por exemplo, *Utiliza os registos da sua prática para uma avaliação/aprendizagem em equipa* e *Cria mecanismos e instrumentos de reflexão* em que 10 educadores *Nunca* o fazem e 40 e 36, respetivamente, o fazem apenas *Às vezes*.

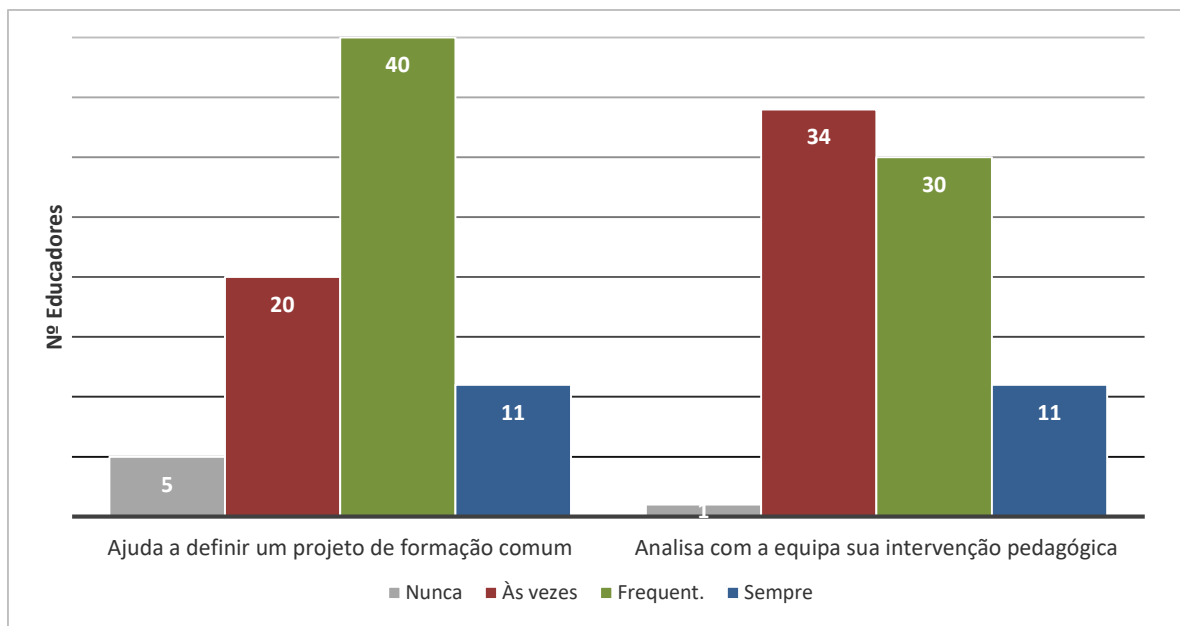
Figura 16 - Indicadores menos presentes na intervenção do educador na equipa pedagógica



Estes indicadores são especialmente significativos para qualquer reflexão sobre as intencionalidades e sua explicitação, nomeadamente no nosso estudo, em que tentamos perceber se o desenvolvimento da criatividade é uma intencionalidade explícita ou apenas retórica e/ou até intuitiva.

A análise dos dados registados nesta figura contribuiu, ainda, com um conjunto de pistas para identificação de algumas resistências que poderemos encontrar na promoção de equipas de reflexão e, consequentemente, servirá de base para a definição de estratégias a utilizar em encontros de grupos de educadores.

Figura 17 - Critérios diretamente relacionados com os aspetos inerentes à planificação



Da figura acima podemos analisar os dados de 2 indicadores que isolámos como significativos para a possibilidade de existência de uma planificação conjunta à equipa de educadores. No entanto, os resultados dos mesmos não nos parecem favoráveis a essa possibilidade.

Quadro 17 - Apresentação em percentagem da análise dos inquéritos quanto aos indicadores da intervenção do educador na equipa

O Educador	Nunca	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Total
Ajuda a definir um projeto de formação comum	5 (6%)	20 (26%)	40 (53%)	11 (14%)	100%
Respeita a opinião dos outros	0 (0%)	17 (22%)	34 (45%)	25 (33%)	100%
Analisa em conjunto práticas e problemas profissionais	0 (0%)	20 (26%)	35 (46%)	21 (28%)	100%
Colabora na resolução de conflitos interpessoais	0 (0%)	18 (24%)	39 (51%)	19 (25%)	100%
Colabora na resolução de problemas	0 (0%)	17 (22%)	33 (43%)	26 (34%)	100%
Analisa com a equipa a sua intervenção pedagógica	1 (1%)	34 (45%)	30 (39%)	11 (14%)	100%
Sabe explicitar as próprias práticas	1 (1%)	14 (18%)	38 (50%)	23 (30%)	100%
Pede ajuda aos outros	3 (4%)	32 (42%)	34 (45%)	7 (9%)	100%
Utiliza os registos da sua prática para uma avaliação/aprendizagem em equipa	10 (13%)	40 (53%)	25 (33%)	1 (1%)	100%
Promove situações de aprendizagem individual e coletiva	1 (1%)	33 (43%)	34 (45%)	8 (11%)	100%
Colabora na potencialização das capacidades de cada um	4 (5%)	35 (46%)	27 (36%)	10 (13%)	100%
Colabora na construção de um saber comum	4 (5%)	29 (38%)	27 (36%)	15 (20%)	100%
Aceita participar em projetos comuns	0 (0%)	24 (32%)	28 (37%)	24 (32%)	100%
Cria mecanismos e instrumentos de reflexão	10 (13%)	36 (47%)	27 (36%)	0 (0%)	100%

O quadro mostra as percentagens totais dos indicadores que foram considerados para este estudo das quais destacamos as seguintes leituras:

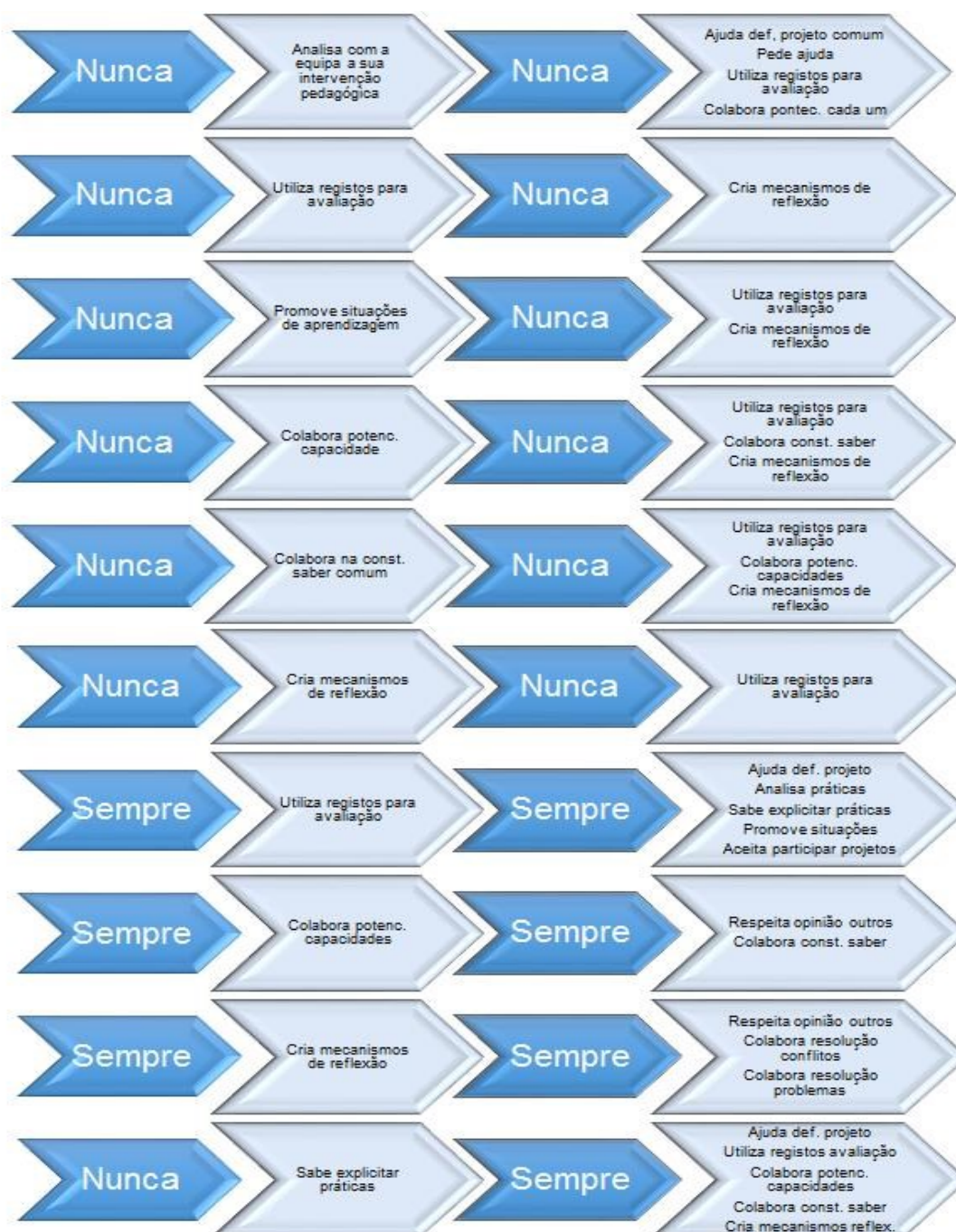
- a classificação *Sempre*, apesar de em nenhum dos itens obter a maior percentagem é, no entanto, significativa nos seguintes: *Respeita a opinião dos outros, Analisa em conjunto práticas e problemas profissionais, Colabora na resolução de conflitos interpessoais, Colabora na resolução de problemas, Sabe explicitar as próprias práticas, Aceita participar em projetos comuns*;
- as percentagens mais elevadas encontram-se, maioritariamente, na classificação *frequentemente*. Nos indicadores *Utiliza os registos da sua prática para uma avaliação/aprendizagem em equipa, Colabora na potencialização das capacidades de cada um, Colabora na construção de um saber comum, Cria mecanismos e instrumentos de reflexão*, a percentagem mais elevada é em *Às vezes*;
- existem 0% de respostas para a classificação *sempre* relativamente a *Cria mecanismos e instrumentos de reflexão*;
- o item que surge com pior classificação é *Utiliza os registos da sua prática para uma avaliação/aprendizagem em equipa*: 1% em *Sempre*, apresenta 53% em *Às vezes* e 13% (10 educadores) em *Nunca*;
- há 10 educadores situados na resposta *Nunca*, relativamente aos indicadores *Utiliza os registos da sua prática para uma avaliação/aprendizagem em equipa* e *Cria mecanismos e instrumentos de reflexão*. Em *Nunca*, situam-se 4 educadores no respeitante aos indicadores: *Ajuda a definir um projeto de formação comum, Colabora na potencialização das capacidades de cada um e Colabora na construção de um saber comum*;
- mais de 25% dos Educadores situam-se nas respostas *Sempre*, em relação aos indicadores *Respeita a opinião dos outros, Analisa em conjunto práticas e problemas profissionais, Colabora na resolução de conflitos interpessoais, Colabora na resolução de problemas, Sabe explicitar as próprias práticas e Aceita participar em projetos comuns*;

- o item melhor classificado é *Aceita participar em projetos comuns* em que 24 educadores o fazem *Sempre*, 28 educadores *Frequentemente* e 24 só *Às vezes* e 0 *Nunca*.

Estes resultados permitiram-nos, posteriormente, compreender algumas estratégias a utilizar na criação de grupos de estudo.

Figura 18 - Relação entre os diferentes indicadores, por educador observado, na sua intervenção em equipa

Todo o Educador que



Tal como referimos anteriormente na análise dos indicadores da intervenção dos educadores com as crianças, esta abordagem aos dados permite identificar um padrão de postura a ser tido em conta na análise das intencionalidades educativas e da sua explicitação nos planeamentos dos educadores.

Igualmente, refletindo na necessidade de definição de estratégias adequadas às atuais composições dos grupos de crianças e aos desafios que se colocam hoje à forma como os educadores podem promover o desenvolvimento da criatividade reiteramos a importância de compreender bem as posturas dos educadores quando estão a trabalhar em equipa.

2.3. Estratégias metodológicas identificadas pelos educadores para o desenvolvimento da criatividade

Dos 12 supervisores que efetuaram a observação das práticas desenvolvidas pelos 76 educadores, 2 referem não se evidenciarem estratégias metodológicas utilizadas e identificadas pelos educadores para promover o desenvolvimento da criatividade nos momentos da intervenção.

Os outros supervisores em conjunto com os educadores identificam um conjunto de estratégias que se apresentam no quadro abaixo.

A categorização dos dados por níveis de intervenção foi realizada para facilitar uma leitura dos mesmos, uma vez que, sendo esta uma pergunta aberta, as respostas obtidas foram agrupadas em:

- aspetos metodológicos;
- utilização de materiais;
- ação direta do educador.

Quadro 18 - Estratégias identificadas para o desenvolvimento da criatividade

Aspetos Metodológicos
<i>Trabalho de projetos coletivos</i>
<i>Projetos lúdicos de sala</i>
<i>Envolvimento ativo das crianças nos projetos</i>
<i>Ao nível da planificação, da execução e da avaliação</i>
<i>Integração da diversidade nos projetos comuns</i>
<i>Trabalho em equipa</i>
<i>Envolvimento da equipa na reflexão e na realização da planificação com as crianças</i>
<i>Planificação com as crianças</i>
<i>Trabalho individual, Trabalho em pequenos grupos, Trabalho cooperativo</i>
<i>Valorizar e incluir os pais e a comunidade</i>
<i>Organização de trabalho em pequenos grupos heterogéneos</i>
<i>Inserção do desenvolvimento da criatividade no projeto curricular e na planificação sendo, contudo, raramente avaliado</i>
Utilização de materiais
<i>Utilização de material de desperdício</i>
<i>Pôr à disposição da criança materiais e técnicas diversificados</i>
<i>Apresentação de materiais ricos e variados que desencadeiam e potenciam a criatividade</i>
Ação direta do educador
<i>As crianças são estimuladas do ponto de vista da sua capacidade criativa e imaginativa</i>
<i>Fazendo boas perguntas / a utilização de questões individualmente ou em grupo que fomentam o questionamento e a reflexão</i>
<i>Promovendo o diálogo e a resolução de problemas</i>
<i>Promovendo a observação da realidade para depois a expressar</i>
<i>Dar a conhecer à criança diferentes realidades</i>
<i>Apoiar, incentivar e interagir positivamente com a criança, valorizando as suas ideias e projetos</i>
<i>Valorizar o envolvimento muito mais do que a participação</i>
<i>Trabalhar a par com as crianças</i>
<i>Dinamizar momentos de expressão livre</i>
<i>Incentivar o registo de toda a atividade mais significativa</i>
<i>Utilização de estratégias de resolução de problemas de forma adequada/criativa</i>
<i>Estimular a criança a perguntar o porquê, o como e o quando</i>
<i>Valorizar a discussão</i>
<i>Estimular a resolução de problemas de diversas formas</i>
<i>Desenvolver os 5 sentidos através do jogo e da área das expressões</i>
<i>Resolução de problemas referentes aos projetos vividos pelos grupos</i>

Consideramos cada estratégia, apresentada no quadro acima, como pista de análise que ajudará na atribuição de significado do que vamos procurar espelhado nas planificações. A nossa análise terá que se situar na confrontação com os indicadores cuja presença foi identificada nas questões anteriores, relativamente à intervenção do educador com as crianças e à sua intervenção em equipa. Igualmente, algumas das estratégias remetem diretamente para o planeamento dos educadores permitindo elencar um conjunto de aspetos ou categorias a ter em conta.

Fizemos o confronto destas pistas de análise - que consideramos muito significativas por não terem sido pré-definidas por nós, mas terem emergido da identificação de como os educadores consideram que, na prática de sala, promovem o desenvolvimento da criatividade - com os resultados dos dados das questões do inquérito que identificam a intervenção do educador com as crianças e com a equipa pedagógica.

Assim, iremos considerá-las como aspetos a identificar nas planificações e, também, como aspetos identificados na intervenção educativa, o que não os exclui, no entanto, da necessidade da sua existência nas planificações.

Destacamos, por exemplo, duas das estratégias aqui identificadas que são coincidentes com o que mais de 40% dos educadores faz apenas *Às vezes* e/ou *Nunca*:

- incentivar o registo de toda a atividade mais significativa (Utiliza os registos da sua prática para uma avaliação / aprendizagem em equipa);
- envolvimento da equipa na reflexão e na realização da planificação com as crianças (Analisa com a equipa a sua intervenção pedagógica).

3. Análise das planificações dos educadores

Nos pontos anteriores analisámos os indicadores que estão presentes na intervenção do educador com as crianças e com a equipa pedagógica, bem como as estratégias que os mesmos identificam como sendo promotoras do desenvolvimento da criatividade.

A partir destes dados, tornou-se necessário, nesta fase da investigação compreender através das planificações como é que os educadores avaliam a sua intervenção no âmbito da integração, no processo educativo, das prioridades educativas, nomeadamente, do desenvolvimento da criatividade. Só este procedimento demonstrará uma intencionalidade explícita.

Como já referido, este levantamento foi feito através do desenvolvimento de um conjunto de ações de formação criadas para o efeito e como estratégia utilizada para recolha de dados e para a criação de momentos de reflexão com os educadores envolvidos, sobre a relação entre as intencionalidades educativas e o papel da planificação e da avaliação das práticas pedagógicas.

Tendo já, anteriormente, verificado que:

- os educadores desde o início do ano letivo, organizam a sala por áreas de atividade (verificado em todas as salas) havendo um conjunto de áreas comuns a todos os JI e um conjunto de áreas que surgem pelo envolvimento das crianças em projetos;
- as crianças são envolvidas e chamadas à participação na definição das regras da sala - na maioria das salas as regras são definidas pelo adulto e pela criança;
- a atividade na sala é desenvolvida em trabalho individual, a pares, em pequeno e em grande grupo;
- existe um conjunto de indicadores que caracteriza a intervenção dos educadores com as crianças (lembramos que são: dinamiza as conversas das crianças, fomenta respeito e empatia pelos outros, promove empenhamento e envolvimento das crianças, envolve-se na atividade com a criança, promove a aprendizagem coletiva, desenvolve a

cooperação entre as crianças, desenvolve sentido da responsabilidade e autonomia);

- existe um conjunto de indicadores que relacionamos com as funções do planeamento inerente à diferenciação pedagógica e que não encontramos com uma presença consolidada na intervenção da maioria dos educadores, a saber: concebe situações problema, potencia capacidades de cada criança, promove a aprendizagem individual, desenvolve capacidades de autoavaliação, administra heterogeneidade no grupo, constrói e planeia dispositivos, observa e avalia as crianças, faz balanços periódicos e toma decisões;
- alguns indicadores da intervenção educativa têm, entre si, uma correlação de frequência - ex.: os que dependem do planeamento - se nunca promove a aprendizagem individual, nunca constrói e planeia dispositivos... e nunca observa e avalia as crianças em situação de aprendizagem;
- há um conjunto de estratégias que os educadores identificam como potenciadoras do desenvolvimento da criatividade.

Igualmente, verificámos que nem todos os educadores observados *Ajudam na negociação e resolução de conflitos* e *Envolve as crianças em atividades de pesquisa*- critérios identificados como importantes para o desenvolvimento da criatividade.

Com esta base, nas ações de formação desenvolvidas, começámos por identificar os modelos de planificação utilizados pelos educadores e, especialmente, os aspetos (elementos) que eram incluídos nas planificações.

Torna-se necessário clarificar que, embora nos vamos centrar nos modelos de planificação utilizados pelos educadores de infância, a nossa abordagem não pretende classificar nem categorizar os mesmos quanto à sua relação com posturas e correntes pedagógicas mas, apenas, a verificação dos elementos que são incluídos no planeamento.

Igualmente, é importante esclarecer que nos referimos apenas ao planeamento feito a curto e médio prazo logo, por isso, não sendo incluídos, nesta análise, os planos de longo prazo, nomeadamente, planos curriculares.

Estes aspetos, aqui salvaguardados, justificam que nos próximos passos não vamos enquadrar as planificações com determinadas posturas pedagógicas nem analisar a sua coerência. Apenas analisaremos os elementos que estão presentes nas planificações e correspondentes instrumentos de avaliação.

Em todas as ações de formação, antes de fazermos qualquer reflexão ou enquadramento teórico, pedimos aos educadores que se situassem nas planificações que, usualmente, utilizavam. Pretendeu-se identificar quais os aspetos da prática pedagógica aí presentes. Desta reflexão concluiu-se:

- a inclusão, fundamentalmente, das atividades orientadas pelo adulto ou que diretamente eram organizadas por este;
- a não inclusão da dinamização das áreas de atividade, embora todas as salas se organizassem por áreas, nem a dinamização das rotinas educativas que estruturam o tempo no JI.

Ou seja, os educadores, maioritariamente, incluíam nas planificações semanais e quinzenais, as atividades que eles próprios orientam, aquelas em que a direção e o âmbito de atividade são definidos previamente pelo adulto e, sobretudo, as atividades que são dinamizadas em grande grupo⁹⁹.

Em todos os grupos de formandos das ações foram aferidas as intencionalidades dos educadores sendo o desenvolvimento da criatividade identificado como uma prioridade por parte dos mesmos, mas a sua inclusão ou operacionalização foi identificada apenas pela definição de um objetivo geral *desenvolver a criatividade* que aparecia associado, fundamentalmente, às áreas de atividades relacionadas com a expressão plástica.

Nenhuma das estratégias que os educadores identificaram como promotoras do desenvolvimento da criatividade aparecia no planeamento, logo, não havia uma intencionalidade explícita.

⁹⁹Necessitamos de explicar que não serão aqui incluídos os modelos de planificação que os educadores utilizavam antes da frequência das ações de formação por os mesmos não terem sido recolhidos mas apenas refletidos com as educadoras como ponto de partida para uma nova reorganização das intencionalidades.

Não nos pareceu ético nem adequado ao “desmontar” com os educadores a inexistência de explicitação das intencionalidades educativa, pedir para as utilizar como exemplo desta ausência.

Lembramos que, anteriormente, identificámos como resposta pedagógica às novas necessidades de desenvolvimento da criatividade, uma postura dos educadores em que estes assumam esta prioridade de forma explícita, através de estratégias renovadas e com intencionalidade.

Fazendo um ponto de situação lembramos que, num primeiro momento deste trabalho, nos detivemos numa análise de âmbito macro tendo concluído que o desenvolvimento da criatividade é alheio à intencionalidade educativa geral; com os passos efetuados posteriormente percebemos que é, também, alheio à intencionalidade educativa expressa nas planificações dos educadores.

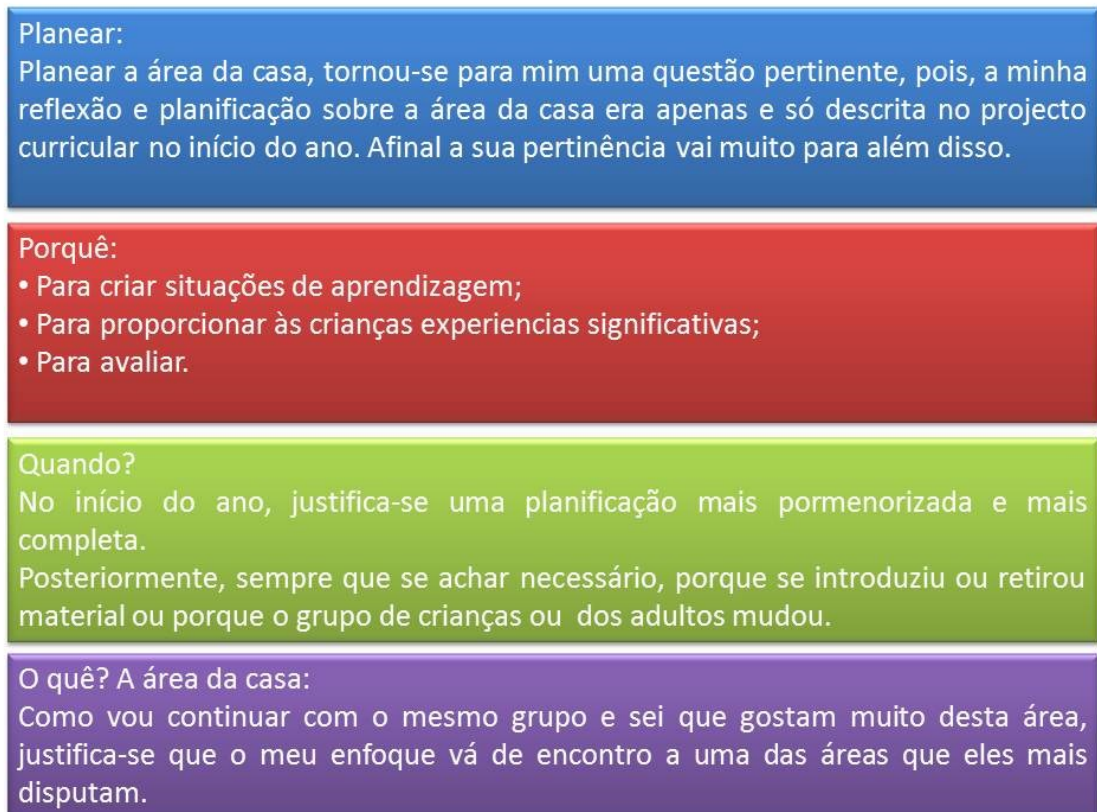
Assim, o nosso propósito passou a ser o de perceber, com os educadores, como se pode melhorar esta prática.

Para dar resposta a esta nova pergunta de orientação do procedimento investigativo - *Como se pode, com os educadores de infância, integrar o desenvolvimento da criatividade como intencionalidade educativa, no seu planeamento?* - importou perceber como é que nas planificações os educadores podem fazer a inclusão:

- da dinamização das áreas de atividade;
- da participação das crianças na definição de regras da sala;
- da organização dos grupos nas atividades da sala (trabalho individual, a pares, em pequeno e grande grupo);
- das prioridades educativas;
- de mecanismos inerentes à possibilidade da diferenciação pedagógica;
- de estratégias potenciadoras do desenvolvimento da criatividade.

Iniciámos o nosso percurso com uma reflexão sobre a importância/função da planificação.

Figura 19 - Excerto de reflexão sobre a importância do planeamento



Planear:
Planear a área da casa, tornou-se para mim uma questão pertinente, pois, a minha reflexão e planificação sobre a área da casa era apenas e só descrita no projecto curricular no início do ano. Afinal a sua pertinência vai muito para além disso.

Porquê:

- Para criar situações de aprendizagem;
- Para proporcionar às crianças experiências significativas;
- Para avaliar.

Quando?
No início do ano, justifica-se uma planificação mais pormenorizada e mais completa.
Posteriormente, sempre que se achar necessário, porque se introduziu ou retirou material ou porque o grupo de crianças ou dos adultos mudou.

O quê? A área da casa:
Como vou continuar com o mesmo grupo e sei que gostam muito desta área, justifica-se que o meu enfoque vá de encontro a uma das áreas que eles mais disputam.

Na figura acima apresentamos um excerto da partilha feita, pelos educadores, no início das ações de formação referidas.

O resultado da reflexão realizada com os mesmos ao longo do desenvolvimento das ações de formação pode ser verificado a três níveis:

- quanto aos momentos que são planificados;
- quanto às dimensões e elementos que estruturam a planificação;
- quanto à construção de instrumentos de avaliação.

Considerámos estas planificações como representativas de modos de definir intencionalidades educativas por deslocarem o enfoque do planeamento da atividade orientada pelo adulto passando a contemplar as diferentes áreas e momentos de atividade como espaços de aprendizagem.

Sendo as salas de JI organizadas por áreas que, diariamente, são frequentadas pelas crianças é significativo que os educadores passem a explicitar o seu cariz pedagógico e curricular. A especificidade deste nível educativo implica um ambiente em conformidade com as conceções atuais

sobre o modo como as crianças aprendem e a capacitação dos educadores para uma organização pedagogicamente diferenciada. Os modelos apresentados que contemplam vários momentos do quotidiano revelam formas possíveis de planeamentos que permitam aos educadores tomar decisões tornando coerente a intervenção em função do que definem como intencionalidades.

Consideramos, por estas razões, que estes modelos podem representar dispositivos de reflexão pedagógica que enformem uma maior coerência entre o que é declarado sobre as práticas e a sua efetivação.

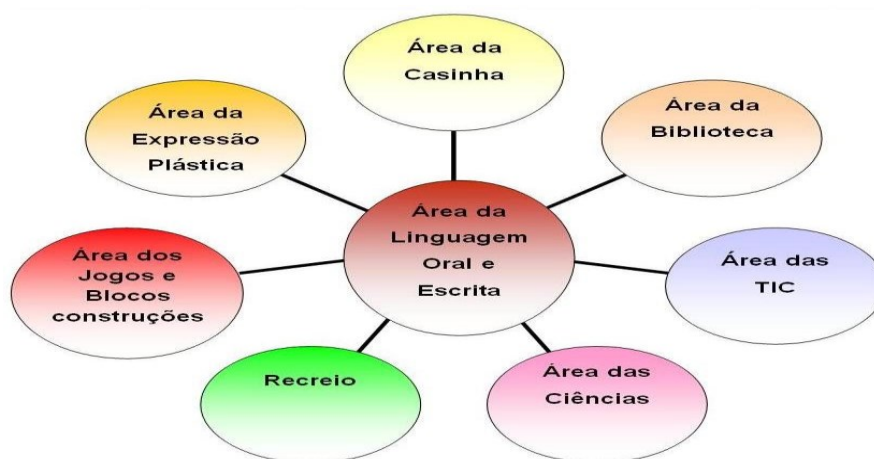
Igualmente por serem registos escritos poderão ser uma plataforma de articulação educativa com os diferentes intervenientes como a equipa, as famílias e os docentes de outros níveis de ensino.

A inclusão de momentos como o recreio e as rotinas, no planeamento, possibilitará uma flexibilidade na intervenção aumentando a margem de autonomia para a atividade de iniciativa da criança. Trata-se de atribuir mais significado à atividade, o que pode representar mais aprendizagem /desenvolvimento.

Passaremos a analisar as transformações observadas nos instrumentos de planificação e de avaliação construídos pelos educadores que frequentaram as ações de formação.

3.1. Momentos/atividades que são planificados

Figura 20 - Planeamento das diferentes áreas da sala relativamente a um domínio curricular

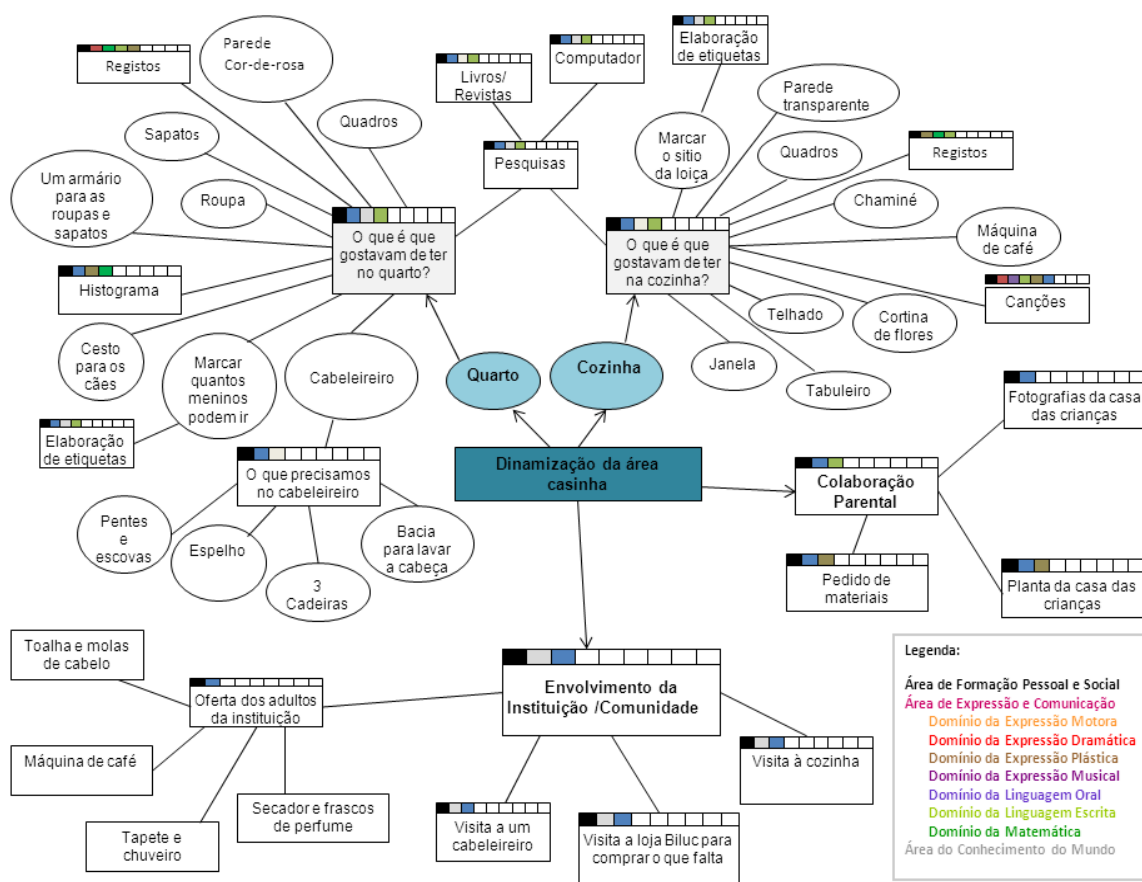


Na planificação acima podemos observar a identificação de áreas de atividade da sala onde será abordado o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. A partir desta rede, para cada uma das áreas foram definidas as intencionalidades. Pela primeira vez apareceu o recreio como espaço de aprendizagem incluído na planificação. Para o grupo, esta inclusão teve o significado de se poderem incluir nos planeamentos os tempos/espacos que não estão dependentes da ação orientada pelo adulto, mas por ação indireta do mesmo.

Pelo analisado, previamente, sobre as condições para o desenvolvimento da criatividade, diríamos que os espaços/tempos de recreio podem ser fundamentais por permitirem à criança:

- experimentar agir em espaços livres ou com uma organização flexível;
- desenvolver atividades onde há preponderância da sua iniciativa;
- estar em interação com crianças de outros grupos da instituição, nomeadamente, com irmãos ou familiares (em muitas instituições frequentadas por irmãos ou membros da mesma família, estes passam o dia sem usufruírem da companhia uns dos outros);
- experimentar uma gestão diferenciada e pessoal do tempo de atividade;
- desenvolver o guião da atividade podendo este ser individual ou de grupo conforme a sua própria opção;
- possibilidade de contacto com estímulos sensoriais diferentes dos existentes na sala.

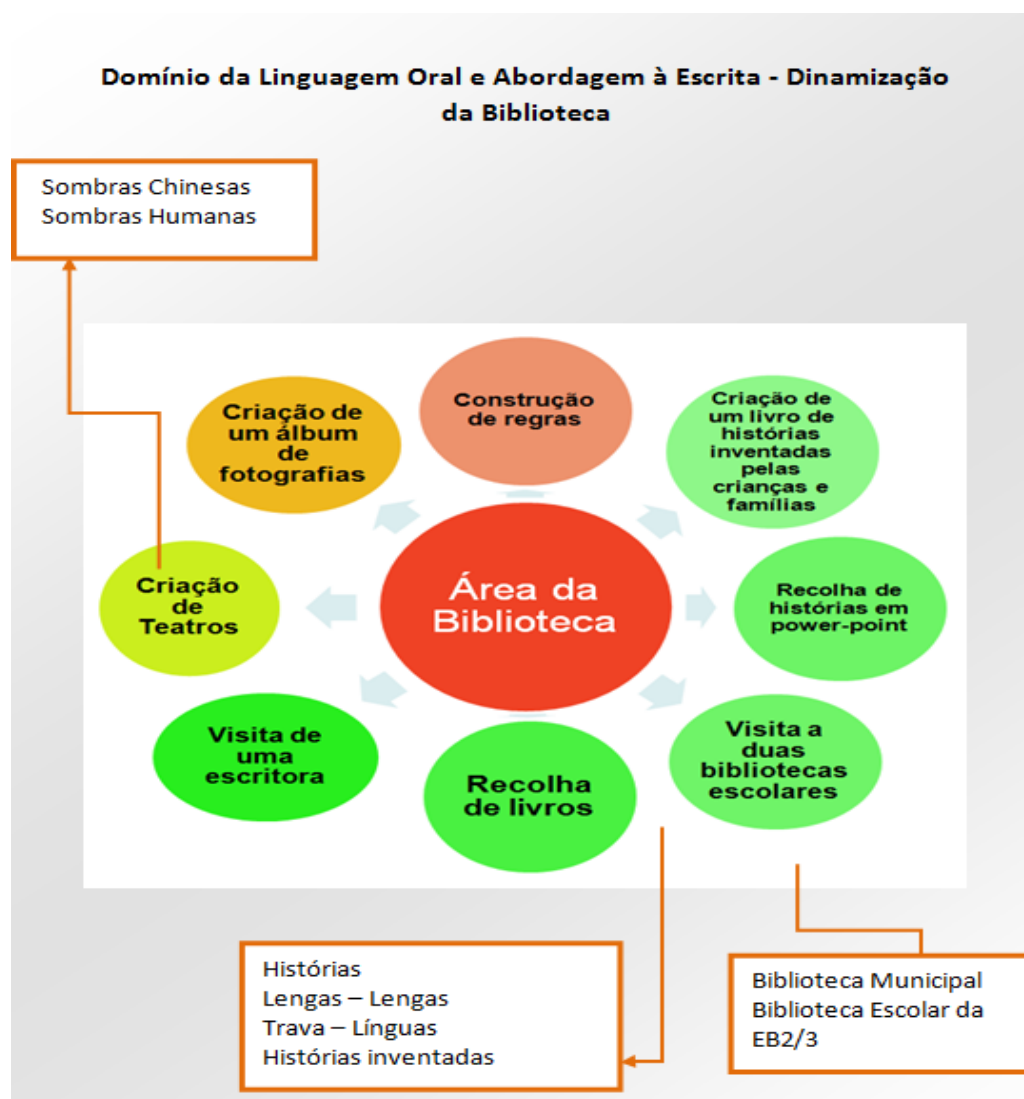
Figura 21 - Planeamento da dinamização de uma área da sala



A figura acima representa a planificação de uma área da sala com a inclusão das ideias, sugestões das crianças (envolvimento destas no planeamento), bem como, as intencionalidades do adulto quer ao nível das diferentes situações de aprendizagem a proporcionar às crianças, quer com a previsão das formas de colaboração parental e de envolvimento da instituição e comunidade. Destacamos, ainda, a correspondência que é feita, através de um sistema de cores, com as áreas e domínios curriculares a serem abordados nas diferentes situações.

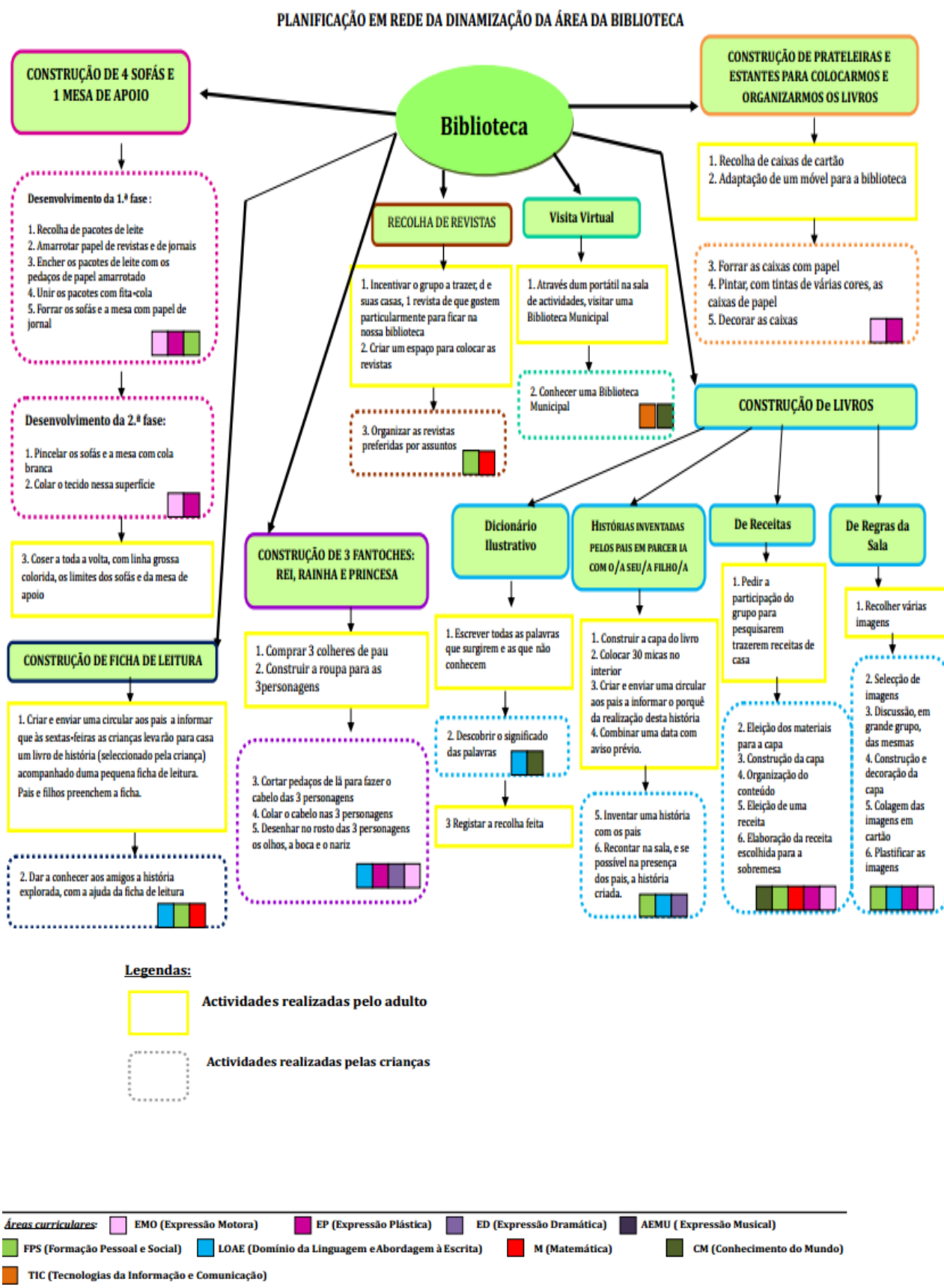
Este registo tem como suporte situações de diálogo com as crianças, o que proporcionou, certamente, o desenvolvimento e explicitação de ideias. Igualmente competências de pesquisa de informação estão subjacentes a estas situações.

Figura 22 - Planeamento das situações de aprendizagem na dinamização de uma área, em função de um domínio curricular



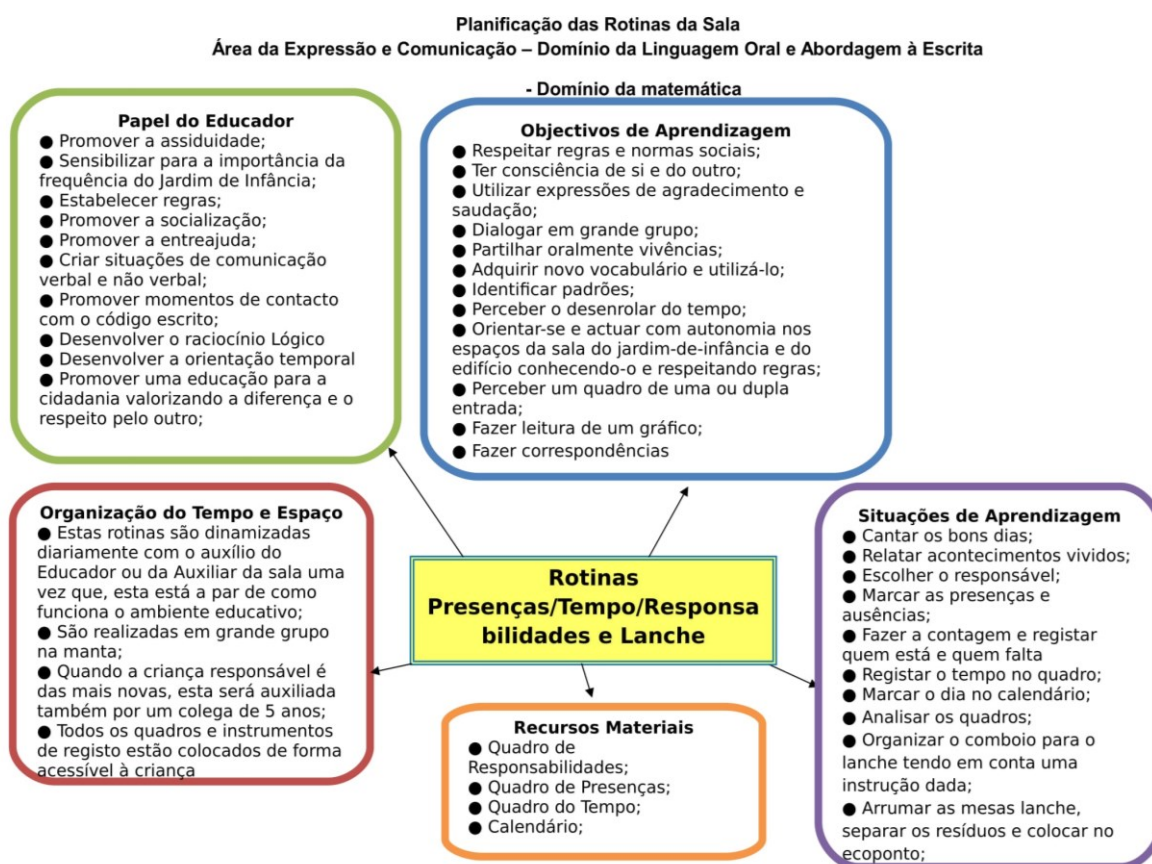
A planificação apresentada explicita situações de aprendizagem diversificadas que podem emergir da dinamização de uma área da sala (biblioteca) com enfoque na intencionalidade de desenvolver o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Destacamos a inserção, neste planeamento, não só de situações de aprendizagem que podem ocorrer sem a presença do adulto, como também a presença de momentos como a criação de regras, com respetivos diálogos, a serem considerados como situações de aprendizagem. Claramente, neste tipo de planificação, o enfoque na atividade do adulto, verificado inicialmente na planificação dos educadores, está diluído e centrado na interação adulto-criança.

Figura 23 - Planeamento da dinamização de uma área da sala com áreas curriculares abordadas



Na planificação apresentada acima, consideramos que existe um nível aprofundado de explicitação de intencionalidade educativa, observada quer através da relação que é feita à abordagem das diferentes áreas e domínios curriculares, quer pela distinção entre atividades realizadas pelo adulto e pelas crianças. Podemos constatar uma diversidade de situações de aprendizagem onde a inclusão das propostas e sugestões das crianças estão, igualmente valorizadas e enquadradas numa perspetiva curricular.

Figura 24 - Planificação das rotinas quanto à abordagem de domínios curriculares



Na figura acima é apresentada uma planificação dos momentos de rotinas relacionados com conteúdos do currículo, ao nível dos domínios da linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática. Destacamos a definição, para estes momentos, de objetivos e situações de aprendizagem e, ainda, a explicitação do papel do adulto. Apesar do enfoque curricular em dois domínios podemos identificar a presença da área da formação pessoal e social como transversal à intervenção do adulto.

Consideramos que a inovação, quanto aos planeamentos que os educadores anteriormente faziam, se pode verificar por:

- definição de objetivos de aprendizagem para estes momentos: condição inerente à definição de rotinas como educativas;
- identificação de situações de aprendizagem coincidentes com toda a atividade que as crianças desenvolvem nas rotinas: permitindo uma reflexão mais aprofundada sobre as condições a criar para o sucesso destes momentos;
- explicitação do papel do educador, nas rotinas, numa lógica de abordagem curricular.

Os exemplos seguintes, igualmente construídos pelos educadores que frequentaram as ações de formação, reforçam a mudança que se verificou no planeamento das rotinas, ou seja, na explicitação das intencionalidades.

Figura 25 - Planificação das rotinas como promotoras de aprendizagem em domínios curriculares (A)

Planificação no domínio da Matemática – Números e operações

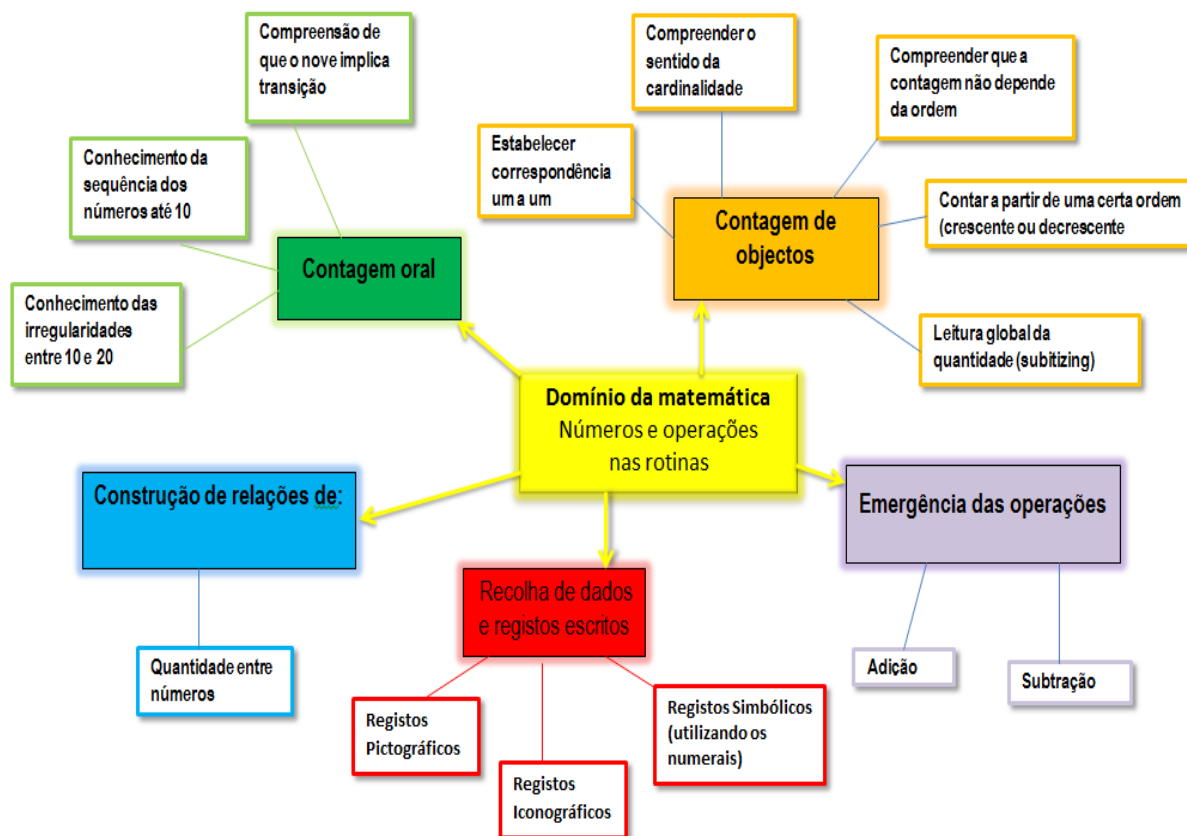


Figura 26 - Planificação das rotinas como promotoras de aprendizagem em domínios curriculares (B)

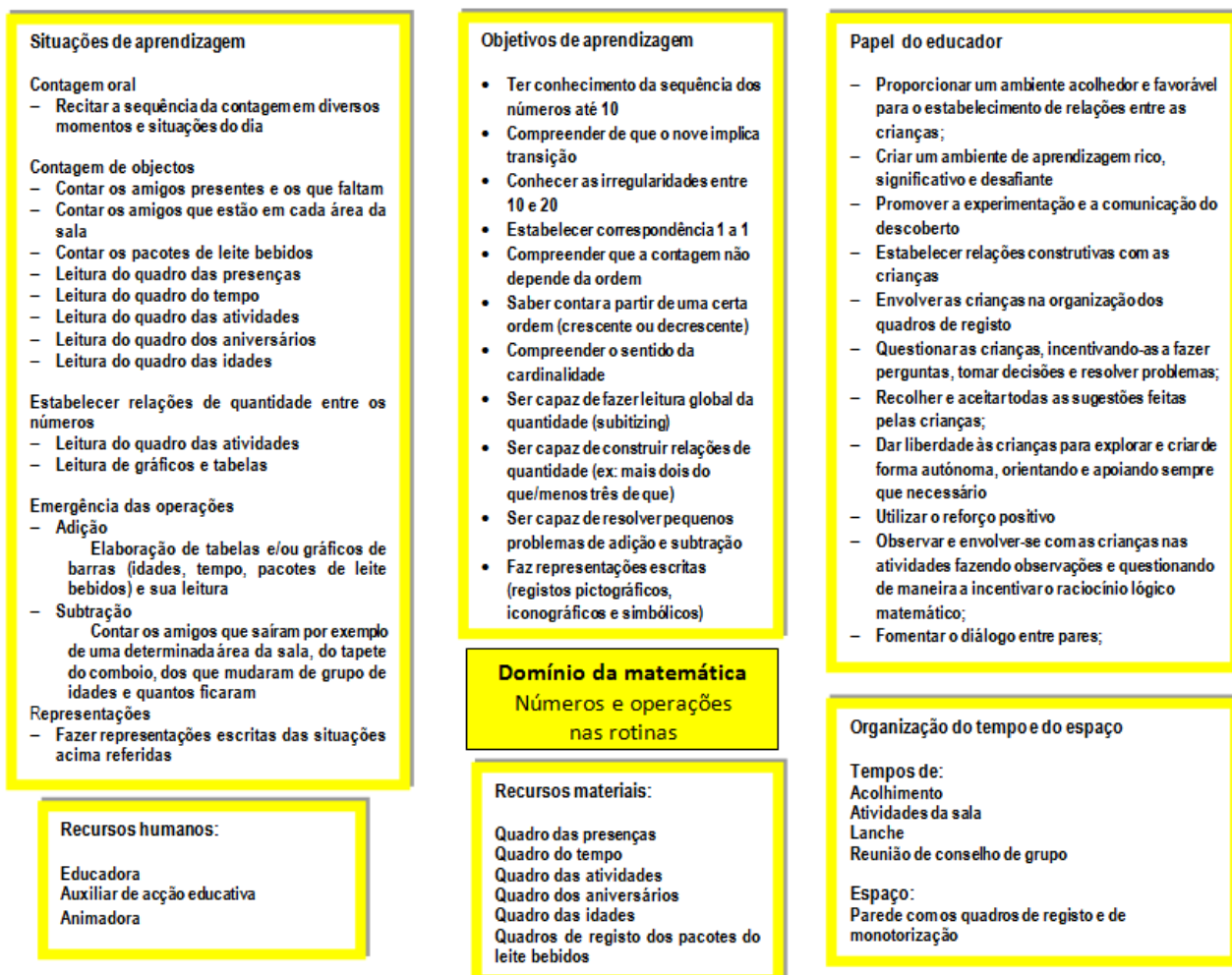


Figura 27 - Planificação das rotinas como promotoras de aprendizagem em domínios curriculares (C)

Planificação das rotinas enquanto situações de aprendizagem no âmbito do desenvolvimento das competências ao nível do raciocínio lógico matemático

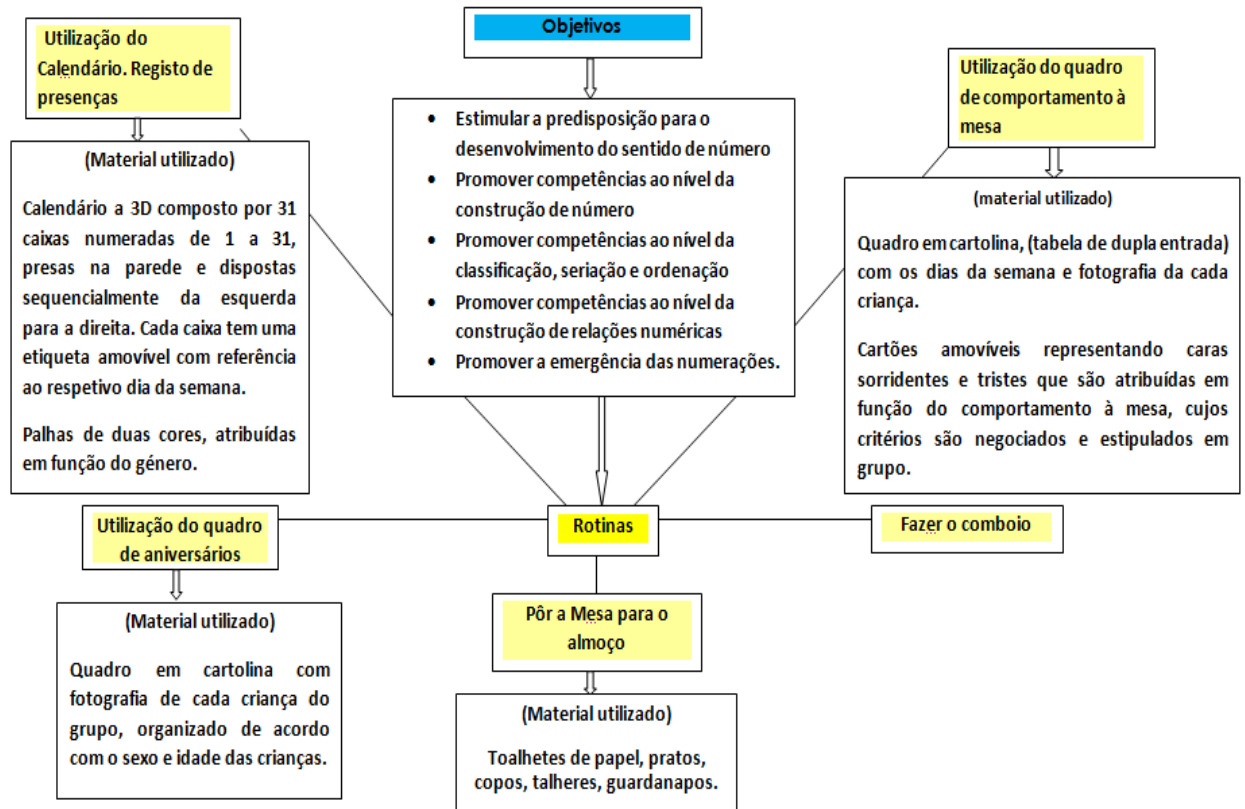
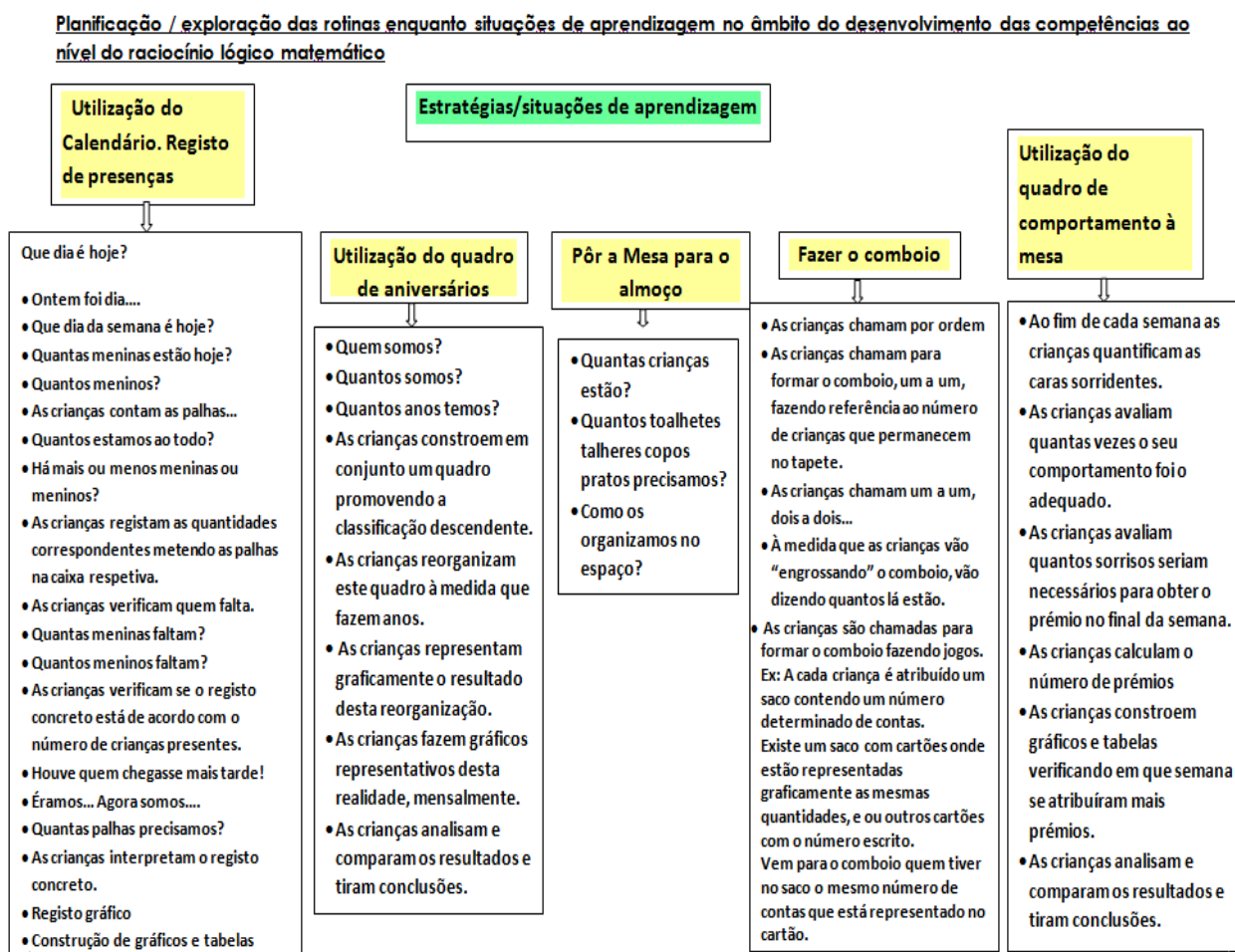


Figura 28 - Planificação das rotinas como promotoras de aprendizagem em domínios curriculares (D)



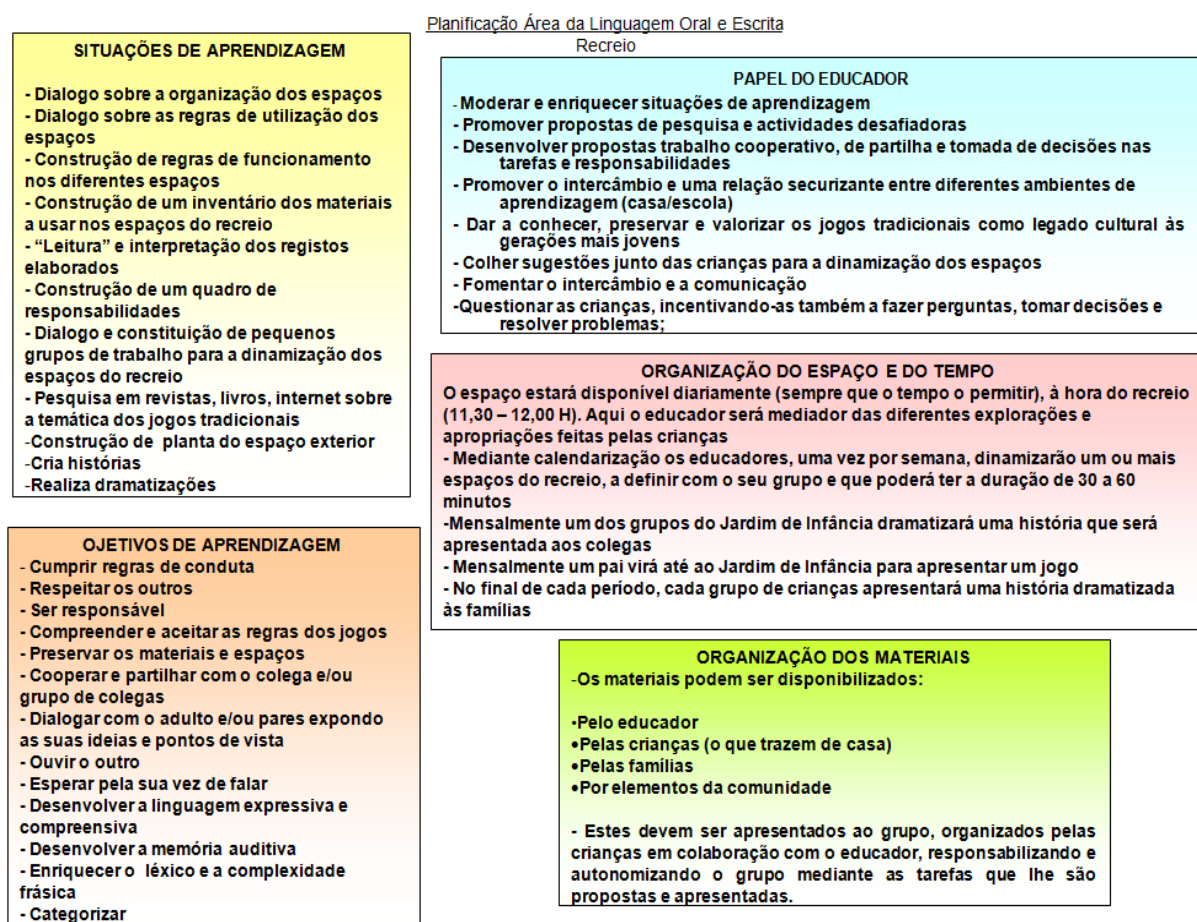
Nos exemplos de planificação agora apresentados, verificamos a explicitação das potencialidades educativas identificadas nos momentos de rotina. Estes modelos permitem dar visibilidade às intencionalidades educativas subjacentes a toda a atividade desenvolvida no JI.

Os momentos usuais do quotidiano podem ser, desta forma, refletidos e avaliados em termos de aprendizagem.

Na última planificação (assinalada com a letra D), podemos ver a preparação feita para que os diálogos com as crianças sejam desafiantes e profícuos para o desenvolvimento.

Na mesma lógica apresentamos na figura seguinte, a título de exemplo, um planeamento em que é explicitada a perspetiva curricular dos momentos de recreio.

Figura 29 - Planificação dos momentos de recreio como promotores de aprendizagem em domínios curriculares

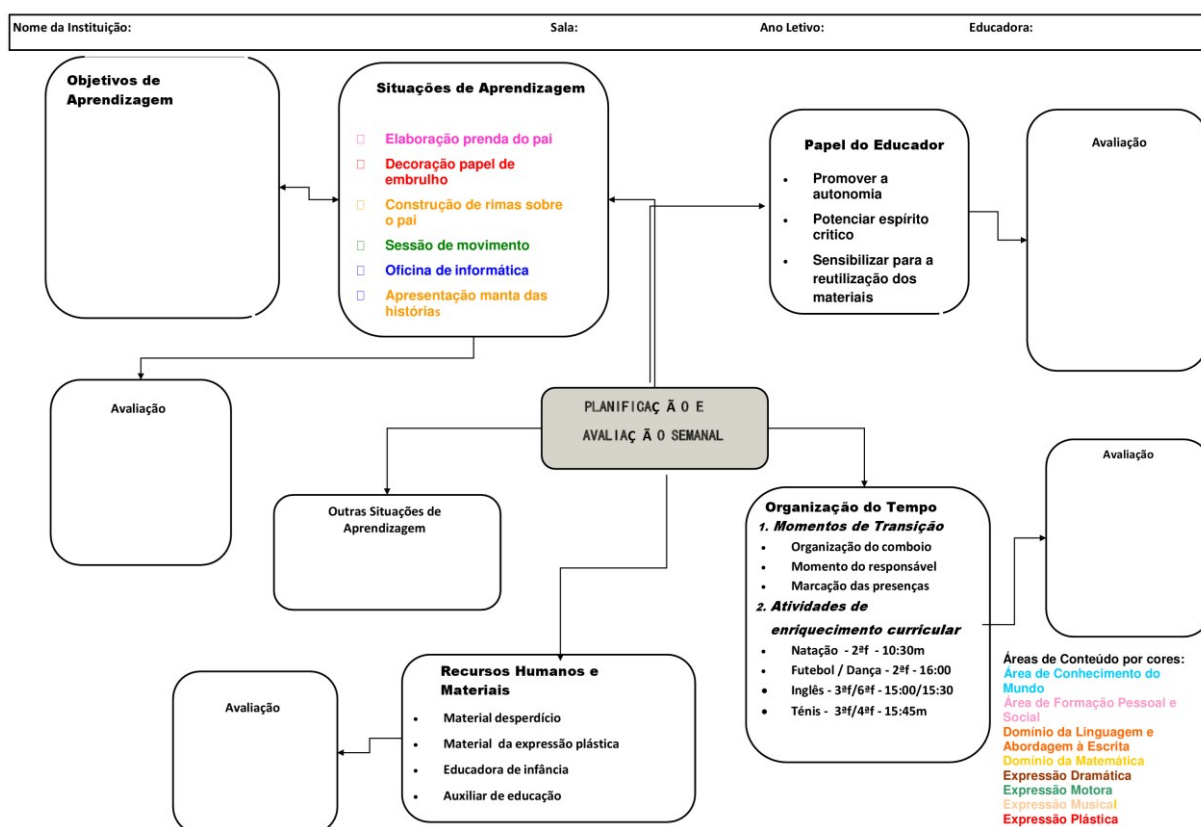


Pela especificidade deste instrumento torna-se necessário comentar que a identificação de potencialidades educativas de momentos como, por exemplo, o recreio, não pode ser confundida com uma apropriação desses momentos para uma intervenção mais diretiva por parte dos adultos. Trata-se sim de, mesmo nos momentos em que à criança é oferecida a possibilidade de auto-regular e dinamizar a sua atividade, haver um enquadramento intencional que possa servir de suporte, enriquecendo as iniciativas das crianças e dando-lhes significado e, eventualmente, expandir o enfoque das atividades.

3.2. Dimensões e elementos que estruturam a planificação

Analizamos, de seguida, alguns excertos de diferentes planificações igualmente construídas por estes grupos de educadores de infância, onde se pode verificar as dimensões ou elementos que passaram a estar incorporados significando uma mudança ao que, usualmente, era feito.

Figura 30 - Modelo de planificação e avaliação semanal



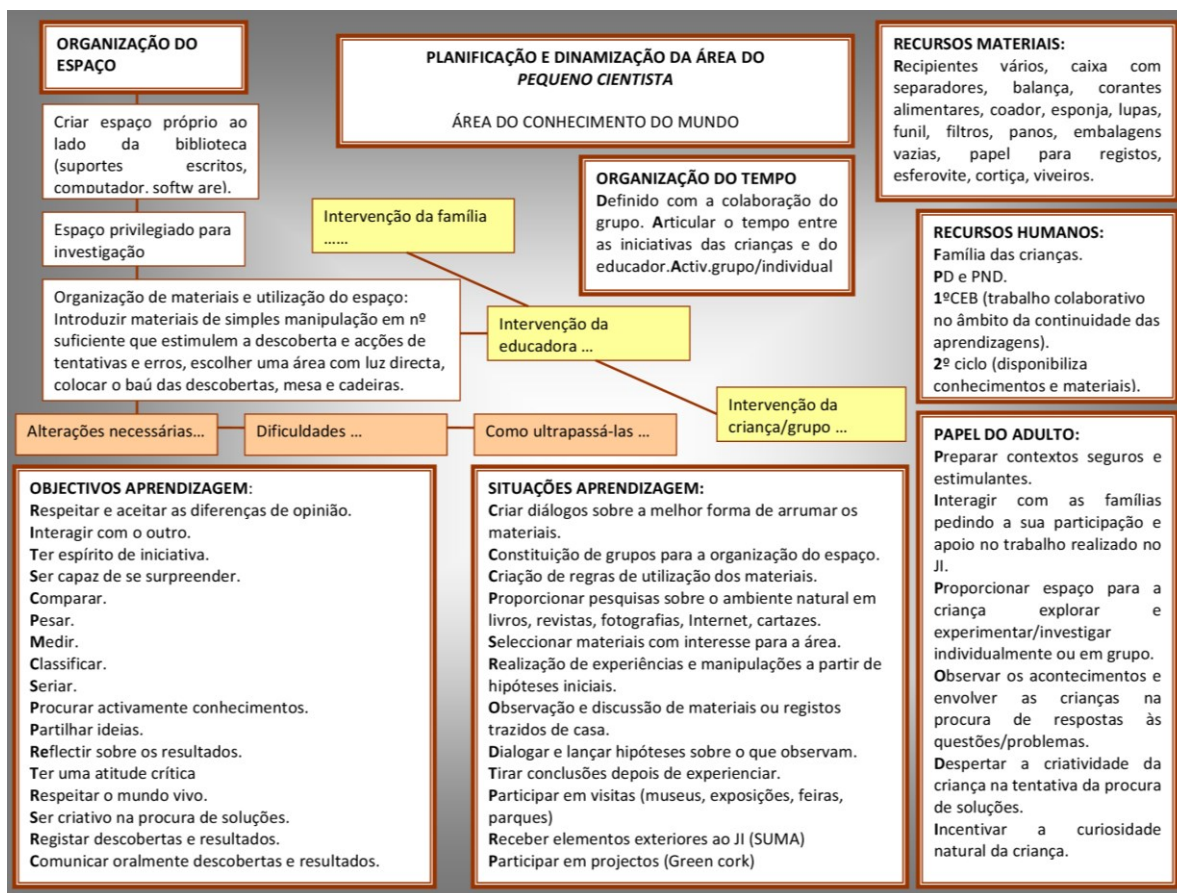
Como se pode verificar, na figura acima, os educadores refletiram na necessidade de incluir na planificação, não apenas as atividades orientadas e dinamizadas pelo adulto mas, igualmente, as situações de aprendizagem que acontecem nas várias áreas da sala, com respetivos objetivos de aprendizagem e a explicitação do papel do educador. Estes aspetos parecem-nos muito significativos, especialmente porquanto esta explicitação pode representar uma consciencialização quer das intenções pedagógicas, quer uma possibilidade de reflexão sobre as mesmas.

Salientamos, ainda, que nalgumas planificações aparece um local próprio para registar as situações de aprendizagem que, não estando previstas, podem ocorrer fruto da dinâmica da atividade desenvolvida pelas e com as crianças. A estas os educadores chamaram de *emergentes* ou *outras*.

Também consideramos significativo, em termos de explicitação de intencionalidades, a presente inclusão de campos para registo da avaliação de cada dimensão.

De realçar, ainda, a alocação das situações de aprendizagem às áreas de conteúdo através de uma correspondência de uma cor.

Figura 31 - Modelo de planificação da dinamização de uma área da sala

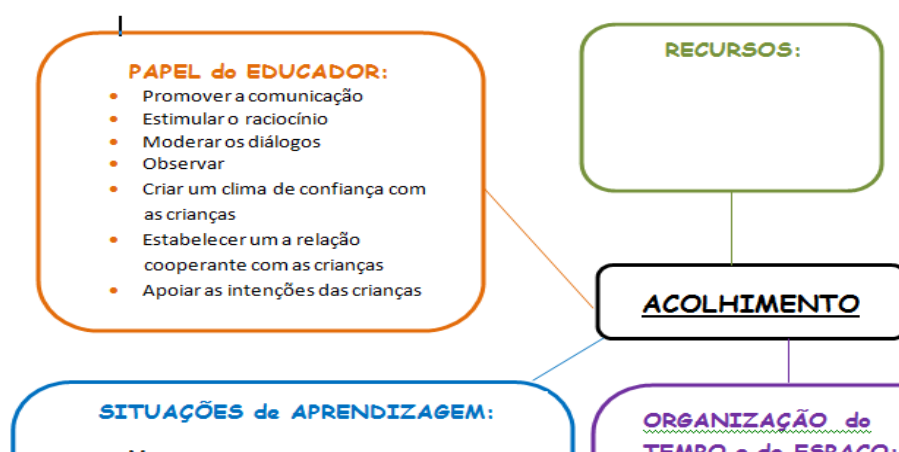


No modelo apresentado, na figura acima, podemos ver a planificação da dinamização de uma área da sala com significativa reflexão sobre qual pode ser o papel do adulto, nomeadamente, com a explicitação do desenvolvimento da criatividade aliada à procura de soluções, bem como o elencar de situações de aprendizagem para as crianças - onde destacamos a inclusão de preocupação com a criação de diálogos, a constituição de grupos, a criação de regras, o proporcionar de pesquisas, a formulação de hipóteses, a observação e discussão.

Destacamos, ainda, a inclusão de campos para a definição do papel dos diferentes intervenientes que, aqui, são identificados como a família, o próprio educador mas, também, a criança, individualmente e em grupo.

Igualmente, a perspetiva avaliativa está presente neste modelo articulando-a com uma função dinâmica da planificação.

Figura 32 - Planificação do papel do adulto - Intenções pedagógicas (excerto)



Neste excerto de uma planificação é significativa a explicitação do papel do adulto. Esta perspetiva de, previamente, os educadores formularem, para cada momento, qual o seu papel completa a organização dos vários momentos do dia em termos de promoção da aprendizagem.

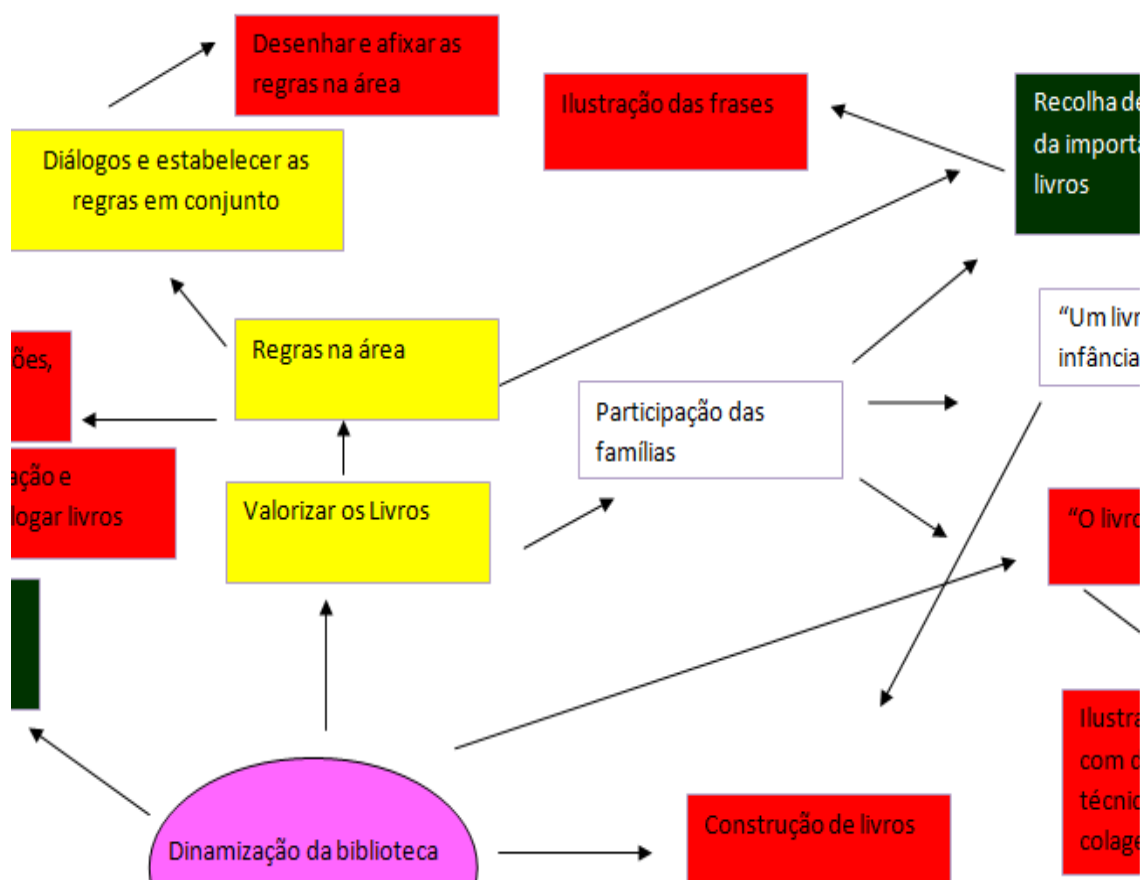
Comparando com as planificações que, anteriormente, os educadores faziam consideramos haver uma alteração significativa na medida em que a intervenção dos mesmos era incluída mas, apenas, com a definição da atividade que iam orientar.

Sendo vários os exemplos, já aqui apresentados, em que o papel do adulto foi definido, destacamos algumas expressões que passaram a constar:

Quadro 19 - Exemplos do papel do adulto

<i>Proporcionar um ambiente motivante, seguro e de aprendizagem;</i>
<i>Ajudar as crianças a formular questões e a refletir sobre elas;</i>
<i>Ser facilitador de aprendizagem;</i>
<i>Dar às crianças a possibilidade de poderem expressar as suas ideias e sentimentos;</i>
<i>Vivenciar experiências diversificadas;</i>
<i>Entrar nas brincadeiras das crianças.</i>

Figura 33 - Planificação das regras da sala envolvendo as crianças (excerto)



O enfoque, nas planificações passou a ser o processo para uma melhor compreensão da forma como a diferenciação pedagógica pode acontecer, sendo explicitados todos os passos da atividade a propor ou desencadear junto do grupo de crianças.

Figura 34 - Planificação semanal com inclusão das várias dimensões intervenientes no ato educativo (excerto)

GRELHA DE PLANIFICAÇÃO SEMANAL DAS ATIVIDADES
Sala dos 3 anos

Mês: Setembro ☐ Outubro ☐ Novembro ☐ Dezembro ☐ Janeiro ☐ Fevereiro ☐ Março ☐ Abril ☐ Maio ☐ Junho ☐

Semana: ☐ a ☐

Quando?	O quê? SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	Como? ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO	Para quê? INTENÇÕES PEDAGÓGICAS	ÁREAS CURRICULARES	Organização do Ambiente Educativo	O que vamos precisar? RECURSOS
2ª Feira	9horas			<ul style="list-style-type: none"> ● Área de Formação Pessoal e Social ● Área do Conhecimento do Mundo ● Expressão Plástica ● Expressão Motora ● Expressão Dramática ● Expressão Musical ● Linguagem Oral/ Expressão Escrita ● Matemática ● Novas Tecnologias ● Formação Cristã 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Instrumentos de Org. Social do Grupo <input type="checkbox"/> Org. Espaço <input type="checkbox"/> Org. Tempo <input type="checkbox"/> Envolvimento pais <input type="checkbox"/> Comunidade <input type="checkbox"/> Projeto <input type="checkbox"/> Atividades <input type="checkbox"/> Interação 	
	11horas					
	Expressão motora					
	14horas					
3ª Feira	9horas			<ul style="list-style-type: none"> ● Área de Formação Pessoal e Social ● Área do Conhecimento do Mundo ● Expressão Plástica ● Expressão Motora ● Expressão Dramática ● Expressão Musical ● Linguagem Oral/ Expressão Escrita ● Matemática ● Novas Tecnologias ● Formação Cristã 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Instrumentos de Org. Social do Grupo <input type="checkbox"/> Org. Espaço <input type="checkbox"/> Org. Tempo <input type="checkbox"/> Envolvimento pais <input type="checkbox"/> Comunidade <input type="checkbox"/> Projeto <input type="checkbox"/> Atividades <input type="checkbox"/> Interação 	
	11horas					
	Biblioteca					
	14horas					
4ª Feira	9horas			<ul style="list-style-type: none"> ● Área de Formação Pessoal e Social ● Área do Conhecimento do Mundo ● Expressão Plástica ● Expressão Motora ● Expressão Dramática ● Expressão Musical ● Linguagem Oral/ Expressão Escrita ● Matemática ● Novas Tecnologias ● Formação Cristã 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Instrumentos de Org. Social do Grupo <input type="checkbox"/> Org. Espaço <input type="checkbox"/> Org. Tempo <input type="checkbox"/> Envolvimento pais <input type="checkbox"/> Comunidade <input type="checkbox"/> Projeto <input type="checkbox"/> Atividades <input type="checkbox"/> Interação 	
	11horas					
	Expressão Musical					
	14horas					

A planificação apresentada articula as diferentes dimensões presentes através do esquema organizativo da intervenção pedagógica *Quando?* - *O quê?* - *Como?* - *Para quê?* Assim, prevê as situações de aprendizagem que podem acontecer em cada dia, fazendo-lhes corresponder estratégias de intervenção,

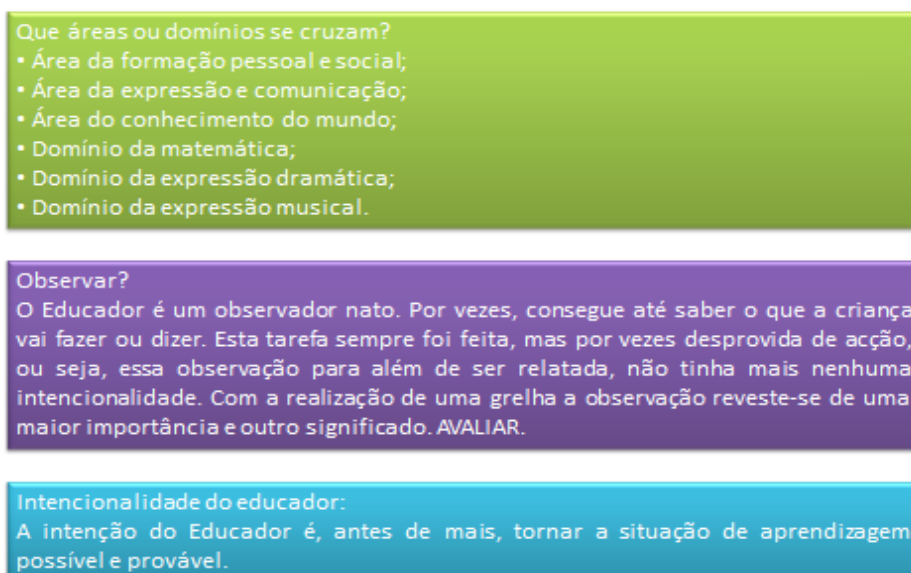
intenções pedagógicas, áreas curriculares abordadas, organização do ambiente educativo e previsão de recursos.

Comparando com os “horários” que, numa fase inicial, os educadores faziam para a organização do tempo na sala, podemos identificar processos inovadores de planeamento.

3.3. Instrumentos de avaliação

Foram construídos instrumentos de avaliação que servem como suporte à observação e registo por parte do educador, à avaliação da sua intervenção e das aprendizagens das crianças.

Figura 35 - Reflexão feita por uma educadora quanto à importância da avaliação



O pressuposto consensualizado foi que, se as crianças podem escolher a área de atividade e se esta está organizada para possibilitar a ocorrência de situações de aprendizagem, então há que criar instrumentos de regulação e controle, por um lado, das situações reais pelas quais as crianças passam e, por outro lado, das aprendizagens ocorridas.

Ou seja, se a seleção das atividades é possibilitada às crianças, compete ao adulto garantir que em todas as áreas possam ocorrer aprendizagens e, também, o adulto tem que se socorrer de instrumentos precisos de monitorização do que efetivamente acontece em cada dia.

Neste nível educativo, e de acordo com a postura pedagógica e metodológica que temos vindo a defender, a avaliação precisa e eficaz acontece integrada nas situações reais de atividade da criança e terá como objeto de análise os processos de aprendizagem em que a mesma está envolvida.

Figura 36 - Avaliação do desenvolvimento e cumprimento das regras da sala

Avaliação das regras da área do faz de conta


Regras da área	Iniciativa própria			Situações de aprendizagem	Imposição do adulto			Situações de aprendizagem	Negociação com os pares			Situações de aprendizagem	Observação:
	Sim	Não	Às vezes		Sim	Não	Às vezes		Sim	Não	Às vezes		
Partilha dos brinquedos													
Resolução dos conflitos													
Distribuição dos papéis													
Arrumação dos brinquedos													
Número de crianças na área													

O exemplo acima mostra um instrumento de avaliação construído para o educador registar o cumprimento das regras por parte das crianças, mas também, a forma como a criança participa no desenvolvimento das regras. Ou seja, partindo da definição das regras para uma área da sala, o educador registará - para avaliar - se as crianças cumprem as regras por iniciativa própria, se por intervenção do adulto ou, ainda, por intervenção dos pares. Igualmente é importante haver um campo destinado ao registo das situações de aprendizagem em que a observação é feita.

Este registo, na nossa opinião, revela a possibilidade de haver diferenciação pedagógica - pela perceção das situações em que para a criança as regras fazem sentido - mas também a utilização da avaliação em que os instrumentos de monitorização, permitem obter pistas para a intervenção do educador.

Estes instrumentos significaram um aprofundamento da explicitação da intencionalidade educativa.

Figura 37 - Modelo de planificação e de avaliação com articulação das várias dimensões

NOME	Área FPS	Área CM	Área EC	Organiz. Tempo	Áreas da Sala	Atividades Propostas/ Orientadas pelo Adulto	Atividades Livres	Interação com o adulto	Interação com os pares	Situações imprevist.	Rotinas	Recreio	Reflexões
	SA	SA	SA	SA	Situação de Aprendizagem (SA)	SA	SA	SA	SA	SA	SA		
LEGENDA:													
													
1													
2													
3													
Interação com o adulto													
Estratégias Pontos Fracos Pontos Fortes													
Interação com os pares													
GG PG Pares													
Situações imprevistas													
Observações													

O exemplo da figura 37, foi selecionado por apresentar uma articulação bastante completa, na nossa opinião, quanto à relação de interdependência das diferentes dimensões a estarem presentes num instrumento de planificação /avaliação.

Anteriormente, realçámos a importância do papel do adulto como mediador entre o que apenas parece uma possibilidade e a oportunidade dada à criança de agir sobre as situações. A inclusão, no planeamento, das áreas de atividade, pode permitir esta potencialização.

Figura 38 - Exemplo de planificação da abordagem ao domínio da Matemática em situações de aprendizagem

Domínio da Matemática	
Papel do educador	Situações de aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> • Observar atentamente cada criança • Motivar as crianças para as atividades propostas • Estar atento às dificuldades manifestadas • Orientar na resolução de problemas • Proporcionar experiências diversificadas que apoiem a reflexão das crianças colocando questões que lhes permitam desenvolver noções matemáticas • Promover o consumo diário de fruta • Envolver a comunidade educativa • Promover o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático a partir do quotidiano. • Intencionalizar momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas • Incentivar o jogo simbólico, nomeadamente na "lojinha" 	<ul style="list-style-type: none"> • Registos numa tabela de dupla entrada da fruta que trazem diariamente • Realização semanal de gráficos de dupla entrada • Realização de jogos de contagem de frutos • Realização de jogos de classificação e seriação de frutos • Realização de jogos de quantidades • Realização de danças e canções com números • Visita a uma frutaria • Construção de um arco-íris da fruta • Realização de um mapa com número de frutos existentes na área da casinha • Conversas de pequeno e grande grupo • Realização de registos gráficos diversos • Criação de cartazes publicitários/panfletos para incentivar o consumo diário das porções necessárias da fruta • Comer fruta em todos os lanches da manhã

Figura 39 - Exemplo de avaliação da abordagem ao domínio da Matemática em situações de aprendizagem

Registo de avaliação
Grupo de 3, 4 e 5 anos
Período de Avaliação: de 16 a 2 de abril

Domínio da Matemática

Objetivo de aprendizagem: Promover a seriação e classificação através de várias peças de fruta.
Situação de Aprendizagem: Construir um arco íris da fruta.

Nomes	Diálogo de grande grupo sobre a variedade de fruta. (Trazer fruta)		Envolvimento parental		Classificar e Seriar segundo a cor			Forma conjunto de cores		
	P	NP	TF	NTF	C	CCA	NC	C	CCA	NC
Criança A										
Criança B										
Criança C										
Total										

Legenda
P: participou; NP: não participou; TF: trouxe fruta; NTF: não trouxe fruta; C: conseguiu; NC: não conseguiu; CCA: conseguiu com ajuda

Observação:

Destacaríamos aqui, novamente, não só a capacidade de construção dos exemplos de instrumentos que têm vindo a ser apresentados mas, sobretudo, a reflexão subjacente à alocação de intencionalidade educativa nas rotinas.

[illegible]

Lembramos que, em contexto de educação pré-escolar, estes instrumentos são determinantes para a articulação entre as intencionalidades e as práticas que,

realmente, acontecem na medida em que as crianças podem, no dia a dia, seleccionar as suas formas de participação.

Cabe ao educador não impor mas sim, perceber de que forma e em que momentos cada criança intervém, para poder definir estratégias para o seu envolvimento, avaliando o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem - que aqui aparecem codificados com uma cor.

Figura 41 - Registo da frequência das crianças nas áreas: as escolhas das crianças

Amostragem de Acontecimentos

Observa-se e regista-se a frequência, por tempos, na área e os grupos de trabalho.

<p>Objectivo da observação: As escolhas das crianças Observadora: Cristina Tempo de observação: 10h 10:30h – Tempo de Actividades Livres Data: 5 de Abril de 2011</p>							
	10h	10h05 m	10h10 m	10h15 m	10h20 m	10h25 m	10h30 m
Área Descobertas	João C.	→	→	→	→		
	Gabriel	→	→		→	→	→
	Lara			→	→	→	→
	João P.		→	→	→	→	→
	Lia	→	→	→			

Através do instrumento de registo que aqui se apresenta o educador pode monitorizar a frequência da criança ou dos grupos de crianças numa determinada área.

Todos os instrumentos de planificação e avaliação até aqui apresentados, e que resultaram da construção feita por educadores que frequentaram as ações de formação, representam significativamente uma mudança e inovação pedagógica e, igualmente importante, a verificação de que é possível construir documentação orientadora da prática que contemple todos os elementos inerentes à intervenção com explicitação das intencionalidades educativas.

No entanto, tivemos consciência, nesta fase, que os produtos conseguidos representaram um esforço de reflexão sobre as práticas em que cada educador se debruçou sobre alguns elementos caracterizantes da sua realidade quotidiana, desenvolvendo um exercício de planeamento. Logo, os modelos

apresentados, anteriormente, não englobam o todo da intervenção educativa mas, apenas, partes articuladas de uma visão mais global.

Igualmente, como já explicitado anteriormente, tivemos consciência que este esforço de reflexão e de concretização dos instrumentos foi possível por ser desenvolvido num contexto de formação, em que há um tempo próprio para a realização dos trabalhos e há a moderação feita por uma formadora.

Estas condições fizeram-nos ponderar que as mudanças, provavelmente, não seriam efetivas e, daí, surgiu a necessidade, já referida, de constituir uma equipa de reflexão e investigação que pudesse criar um modelo-padrão de inclusão, no planeamento, da intencionalidade do desenvolvimento da criatividade, podendo este vir a ser utilizado por qualquer educador.

4. Construção de um padrão para a planificação/avaliação com explicitação das intencionalidades

Como descrito no capítulo da metodologia, a equipa de reflexão e investigação foi constituída por um grupo de educadores de infância de quatro JI que ao longo de um ano letivo refletiram sobre as práticas e seu planeamento, tendo em vista a salvaguarda do desenvolvimento da criatividade como intencionalidade educativa.

A reflexão realizada incluiu reuniões periódicas com estudo de conceitos (contextos de aprendizagem, desenvolvimento da criatividade, papel da planificação e da avaliação em contextos de JI, entre outros), com partilha de práticas e com a construção de um conjunto de instrumentos de planificação e de avaliação.

Neste processo de construção de instrumentos de planeamento e de avaliação foram construídos modelos comuns que contemplam uma base para cada educador, na sua prática poder utilizar. A problemática do desenvolvimento da criatividade tendo sido estudada, tentou-se perceber como se poderiam construir os planeamentos com a inclusão desta intencionalidade.

Curiosamente, o grupo abandonou a opção de incluir diretamente o objetivo desenvolvimento da criatividade, mas desdobrou este desenvolvimento em competências base inerentes à ocorrência do mesmo.

Esta opção pareceu-nos coerente com tudo o que, atrás, já aprofundámos, no enquadramento teórico. Efetivamente a intencionalidade do desenvolvimento da criatividade pode ser conseguida se uma determinada forma de intervir educativamente for efetivada.

Assim, a equipa elegeu como objetivos de aprendizagem, que estarão na base de todo o planeamento da intervenção educativa, com vista ao desenvolvimento da criatividade, o desenvolvimento de:

- auto-estima;
- independência;
- responsabilidade;
- iniciativa;

- partilha de tarefas e materiais;
- cumprimento de regras;
- valores cívicos (participação; justiça; cooperação);
- gestão de conflitos;
- compreensão do outro;
- respeito pela diferença (género; étnica; cultural);
- espírito crítico;
- perseverança.

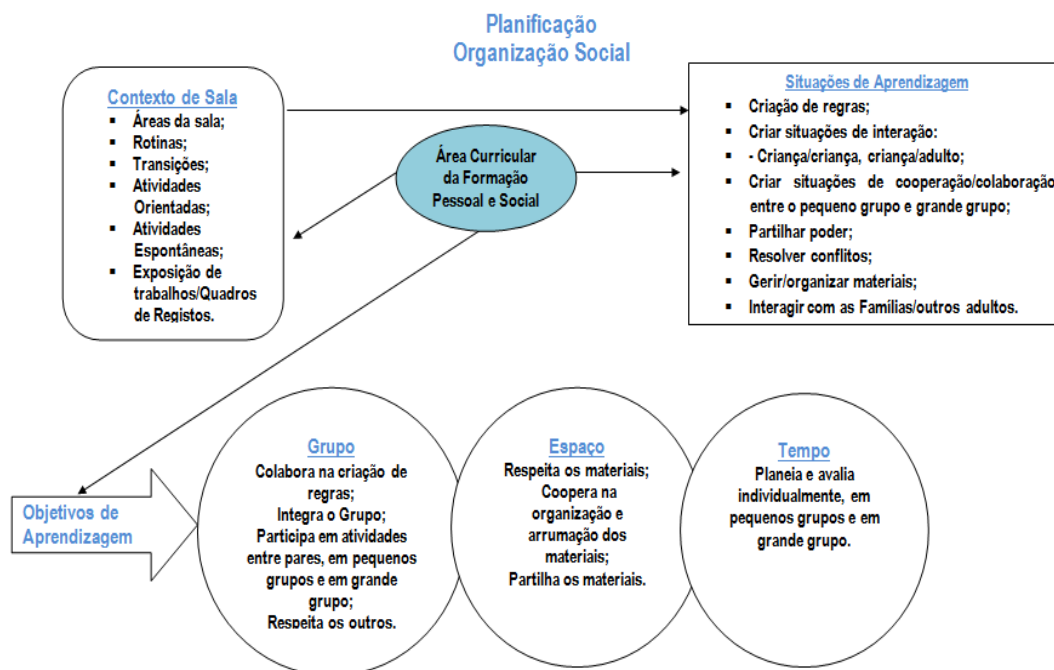
Estes objetivos de aprendizagem como plataforma para promover o desenvolvimento da criatividade foram, na reflexão da equipa, considerados como ponto de partida para a operacionalização do mesmo. Desta forma, assumiu-se que a inclusão do desenvolvimento da criatividade no planeamento dos educadores como intencionalidade educativa, terá a sua expressão na explicitação dos objetivos de aprendizagem, referidos atrás, e respetivos mecanismos de implementação.

A equipa elegeu como intencionalidade transversal, a área curricular da formação pessoal e social. A seleção desta área pretende salvaguardar a sua inclusão, necessária em qualquer planeamento como área transversal, sempre presente ao nível da educação de infância, mas, também, reforçar a sua relação com o desenvolvimento da criatividade.

O conjunto de instrumentos criados por este investigador coletivo representará um padrão de planificação, que inclui o desenvolvimento da criatividade como intencionalidade. O mesmo permitirá aos educadores de infância a construção de instrumentos para todas as áreas e domínios curriculares presentes na intervenção educativa.

A equipa, como já referido, assumiu o desenvolvimento da criatividade como um processo participado e dinâmico, inerente à aprendizagem, que permite a (co)construção de modos únicos de apropriação das situações vividas - refletindo sobre as condições daquilo a que chamamos de *criativinização pedagógica*, ou seja, o ato de imbuir a intervenção educativa de criatividade.

Figura 42 - Planificação da Organização Social da sala com a Formação Pessoal e Social como área transversal



O mapeamento da organização social da sala mostra a relação entre os diferentes componentes que interagem nessa organização e que representam o enquadramento que os educadores definirão para operacionalizar a sua intervenção educativa.

Lembramos que a intencionalidade educativa se traduz através da organização do espaço, do tempo e do grupo, aqui expressa com a especificidade das formas de participação das crianças: em pequeno grupo, grande grupo e individualmente.

As situações de aprendizagem aqui referenciadas servirão de base para a definição de tantas outras que se podem prever e emergir em todos os momentos educativos.

Objetivos de aprendizagem:

1. Auto-estima;
2. Independência;
3. Responsabilidade;
4. Iniciativa;
5. Partilha de tarefas e materiais;
6. Cumprimento de regras;
7. Valores cívicos:

participação/justiça/cooperação

8. Gestão de conflitos;
9. Compreensão do outro;
10. Respeito pela diferença sexual;
11. Respeito pela diferença étnica;
12. Respeito pela diferença cultural;
13. Espírito crítico;
14. Perseverança.

Papel do Educador:

Tornar o ambiente calmo, acolhedor e securizante;
 Gerir o espaço e os materiais de forma apelativa e facilitadora de aprendizagens sistemáticas;
 Interagir/envolver-se com as crianças nas diferentes áreas e situações vividas;
 Manter o contacto visual de todas as crianças;
 Organizar e catalogar os espaços/materiais (armários, jogos, material de desgaste, ...);
 Fomentar o intercâmbio e a comunicação entre pares;
 Organizar e certificar-se que o material está em boas condições e ao acesso de todas as crianças;
 Ajudar as crianças a organizarem-se em pares e individualmente e garantir a interação entre os diferentes elementos do grupo, promovendo a aceitação da diferença;
 Ser coerente e manter uma postura igual perante iguais situações;
 - Utilizar permanentemente o reforço positivo para promover a auto-estima da criança;
 - Explicitar regras de resolução e mediar conflitos entre pares.

Áreas de Atividade da Sala

Área de Formação Pessoal e Social

Situações de aprendizagem

Recursos humanos:

Educadores;
 Auxiliares;
 Coordenadora pedagógica;
 Psicóloga;
 Assistente Social;
 Coordenadora da biblioteca;
 Outros profissionais.

Recursos materiais:

Material disponível dentro da sala;
 Material trazido de casa;
 Material desperdício;
 Material da biblioteca;
 Material da EB2/3 e de outras instituições.

Área da biblioteca

- Elaborar e cumprir regras;
- Contar, recontar e inventar histórias para um público;
- Recriar sentimentos e emoções;
- Contactar com a escrita;
- Elaborar livros de registos;
- Criar livros de pesquisas;
- Arrumação da área.

Jogos de mesa

Elaborar e cumprir regras;
 Estar sentado à mesa;
 Jogar individualmente e com pares;
 - Gerir o espaço;
 - Arrumar a área.

Área da expressão plástica

- Elaborar e cumprir regras;
- Utilizar diferentes materiais e técnicas;
- Manutenção do material;
- Limpeza da área;
- Construção de álbum de família (ou obras de arte);
- Arrumar a área.

Área da casinha

- Elaborar e cumprir regras;
- Recriar vivências do dia a dia (pôr a mesa, tratar do bebé...);
- Assumir diferentes papéis sociais e familiares;
- Arrumar a área.

Área das ciências

Elaborar e cumprir regras;
 Exploração de materiais;
 Exp. científicas
 Construção livro das descobertas

Área das TIC

Elaborar e cumprir regras;
 Utilizar o computador;
 Criar uma pasta de trabalhos;
 Explorar os vários programas (word e paint).

Área das construções

Elaborar e cumprir regras;
 Explorar os materiais;
 Fazer construções com os pares;
 Recriar situações quotidianas;
 - Gerir o espaço;
 - Arrumar a área

Área da música

Elaborar e cumprir regras;
 Explorar os instrumentos musicais;
 Escutar, cantar, dançar e tocar;
 Discriminar, reproduzir e criar sequências sonoras;
 Produzir trabalhos musicais em formação de pares e grupo.

[illegible]

Na lógica explicitada, anteriormente, este padrão de planificação integra as áreas de atividade da sala, relacionando-as com as situações de aprendizagem previstas, o papel do educador e os objetivos de aprendizagem já referidos que representam as competências inerentes ao desenvolvimento da criatividade.

Realçamos o definido como papel do educador e a sua conexão com os dados referidos e analisados através dos instrumentos utilizados nesta investigação.

Figura 45 - Planificação das rotinas com enfoque no desenvolvimento da Formação Pessoal e Social

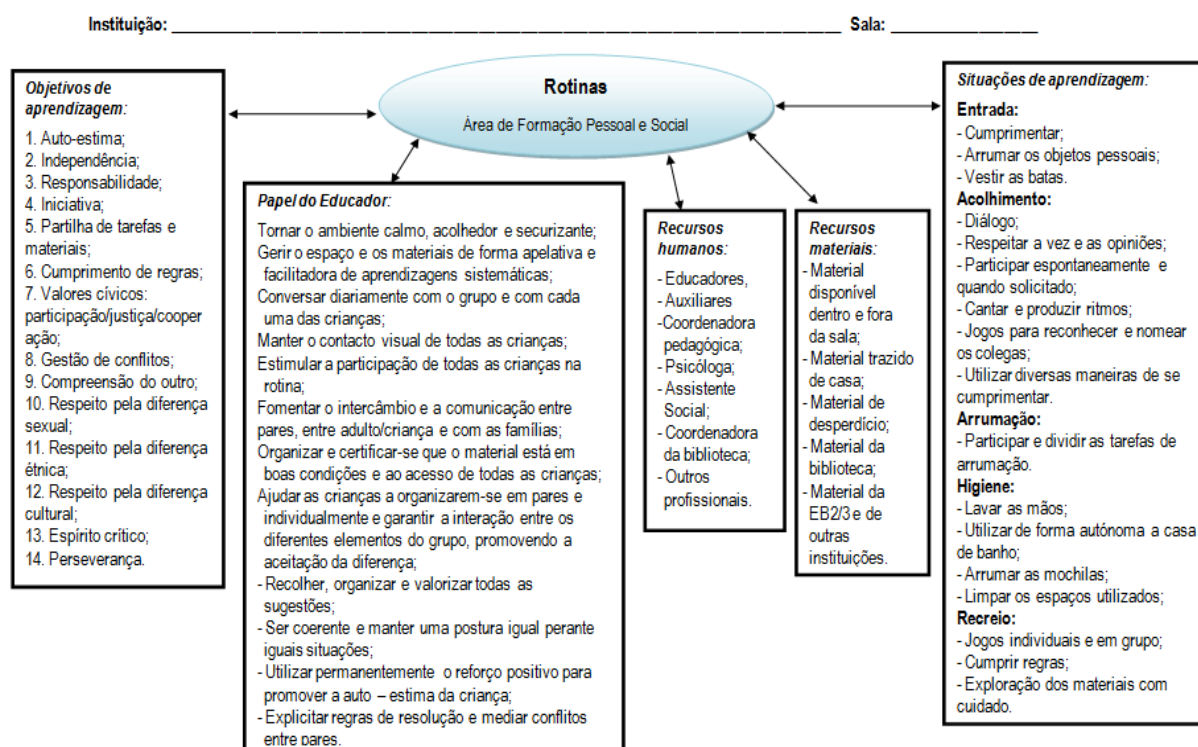


Figura 46 - Avaliação do desenvolvimento pessoal e social nas rotinas diárias

Grelha de avaliação trimestral do desenvolvimento pessoal e social nas rotinas diárias

Instituição: _____ Sala: _____												
Observador: _____ Período de Avaliação: _____												
<p>Esta grelha é preenchida com o nº atribuído a cada objetivo abaixo enunciado sendo, imediatamente a seguir, descrita a situação da ação da criança.</p> <p>Objetivos a desenvolver: 1) Auto-estima; 2) Independência; 3) Responsabilidade; 4) Iniciativa; 5) Partilha de tarefas e materiais; 6) Cumprimento de regras; 7) Valores cívicos: 7.1) Participação, 7.2) Justiça, 7.3) Cooperação; 8) Gestão de conflitos; 9) Tolerância; 9.1) Compreensão do outro, 9.2) Respeito pela diferença; 10) Respeito pela diferença: 10.1 Sexual, 10.2 Étnica e 10.3 Cultural; 11) Espírito crítico; 12) Perseverança</p>												
Nome da criança Situções de aprendizagem	Entrada		Acolhimento		Arrumação		Tarefas de higiene pessoal e alimentação		Recreio			
	nº	Descrição da situação	nº	Descrição da situação	nº	Descrição da situação	nº	Descrição da situação	nº	Descrição da situação	nº	Descrição da situação

No modelo acima, podemos ver a definição do papel do educador e das situações de aprendizagem para as diferentes rotinas que organizam o tempo no JI à semelhança dos construídos para as áreas de atividade.

Consideramos estes exemplos (de planificação e de instrumentos de avaliação) muito pertinentes e úteis para o educador, uma vez que, as rotinas no JI são consideradas momentos educativos. Esta explicitação pode reforçar a intencionalidade e, nessa medida, aumentar o seu potencial. O instrumento de avaliação permitiu uma reflexão aprofundada do seu valor pedagógico.

Figura 47 - Planificação da colaboração com as famílias

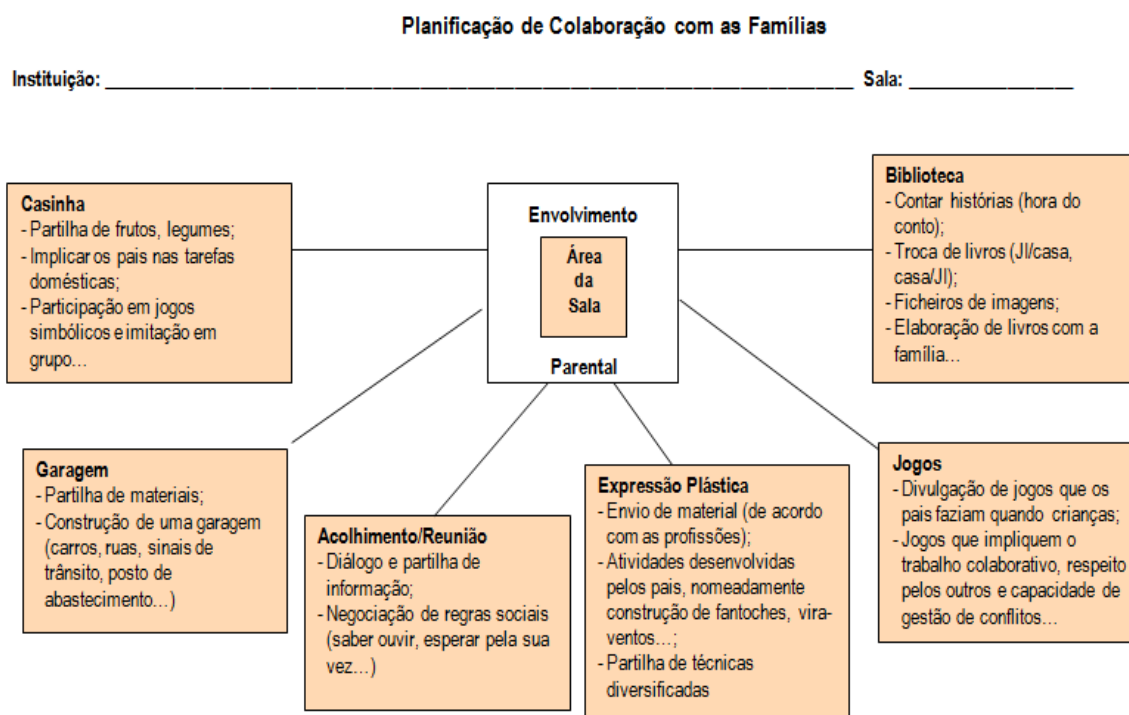


Figura 48 - Avaliação da colaboração das famílias

Avaliação da colaboração das famílias

Instituição: _____ Sala: _____

Áreas		Nomes	Data	Como?
Biblioteca	Colabora diretamente			
	Colabora indiretamente			
	A pedido da educadora			
	Por iniciativa própria			
Expressão Plástica	Colabora diretamente			
	Colabora indiretamente			
	A pedido da educadora			
	Por iniciativa própria			
Casinha	Colabora diretamente			
	Colabora indiretamente			
	A pedido da educadora			
	Por iniciativa própria			
Jogos	Colabora diretamente			
	Colabora indiretamente			
	A pedido da educadora			
	Por iniciativa própria			
Garagem	Colabora diretamente			
	Colabora indiretamente			
	A pedido da educadora			
	Por iniciativa própria			
Acolhimento	Colabora diretamente			
	Colabora indiretamente			
	A pedido da educadora			
	Por iniciativa própria			

O padrão de instrumentos de planificação e de avaliação conseguido pela equipa inclui, como se pode ver, nas figuras acima, a colaboração com as

famílias como não poderia deixar de ser num nível educativo definido, legalmente, como complementar da ação da família.

Sabemos da importância que os educadores atribuem à colaboração das famílias e das dificuldades tantas vezes sentidas nesta efetivação.

A proposta aqui apresentada inclui a avaliação da mesma, por um lado responsabilizando o educador pela definição de como esta colaboração pode acontecer e, por outro lado, permitindo recolher dados sobre a expressão do envolvimento das mesmas através dos indicadores - colabora diretamente, colabora indiretamente, a pedido do educador, por iniciativa própria.

Figura 49 - Avaliação do domínio da linguagem nas rotinas - diagnóstico

DIAGNÓSTICO: DOMÍNIO DA LINGUAGEM

Instituição: _____ Sala: _____

Educador: _____

OBJETIVOS: 1. Sabe escutar 2. Participa num diálogo 3. Respeita o silêncio dos outros 4. Respeita as regras do diálogo 5. Respeita as dificuldades do outro 6. Manifesta prazer nos seus relatos 7. Descreve situações/factos com sequência 8. Aceita a opinião dos outros 9. Argumenta com segurança

Nome	1		2		3		4		5		6		7		8		9			
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não		

Na figura acima exemplifica-se um instrumento de avaliação da abordagem ao domínio da linguagem nas rotinas e desenvolvimento de objetivos pré-definidos.

A intenção de construção deste instrumento teve em vista exemplificar como estes podem ser construídos, não apenas para a FPS mas para todas as áreas e domínios curriculares, tendo por referência as competências assumidas por esta equipa como pressupostos para a ocorrência do desenvolvimento da criatividade.

Consideramos este conjunto de instrumentos-base uma mais valia para a possível explicitação das intencionalidades dos educadores no planeamento, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento da criatividade que, como já referido, por reflexão da equipa no conceito e nas implicações do mesmo para os desafios atuais da educação, não foi incluída como objetivo direto mas pressuposto que serviu para a formulação destas competências aqui definidas.

5. Escala para avaliação do ambiente propiciador do desenvolvimento da criatividade em JI





A equipa de investigação que construiu os instrumentos de planificação e de avaliação já apresentados optou, através dos educadores de um dos JI intervenientes, por construir um instrumento que permitisse registar a opinião das crianças relativamente a alguns indicadores abordados na reflexão sobre a operacionalização do desenvolvimento da criatividade.





Este exercício não pretendeu avaliar o grau de perceção por parte das crianças, nem o efetivo desenvolvimento da criatividade mas, apenas, chamar a atenção para a necessidade de em processos reais de implementação da intencionalidade “desenvolver a criatividade” junto de grupos de crianças, ser necessário não esquecer o envolvimento das crianças na avaliação dos mesmos.





Assim, o instrumento que, de seguida, vamos apresentar pretende fundamentalmente, completar a coerência do processo aqui pensado e definido em que todos os intervenientes deverão ter a sua voz.





Lembramos, como já referido, que a opção foi partir de um instrumento já existente para crianças de níveis de escolaridade obrigatória (Fleith & Alencar, 2005 - anexo n.º 5) e, com a devida autorização das autoras fazer a sua adaptação e aferição ao contexto de JI.





Figura 50 - Escala sobre o clima para a criatividade no Jardim de Infância

Fator 1 Apoio da Educadora à expressão de ideias da criança (apoio que a educadora dá à criança para manifestar a sua opinião, criando um clima de respeito às ideias apresentadas pela criança, contribuindo para que esta se sinta segura em manifestar as suas ideias na sala)	Nenhuma vez	Às vezes	Muitas vezes	Observações
Quando estás no risco podes dar ideias?				
A educadora ouve as tuas ideias?				
A educadora dá-te tempo para pensar?				
A educadora responde às tuas perguntas?				

Fator 2 Autopercepção da criança em relação à criatividade (Imagem que a criança tem de si mesmo em relação ao nível de criatividade)	Nenhuma vez 	Às vezes 	Muitas vezes 	Observações 
Achas que tens muitas ideias?				
Achas que as tuas ideias são importantes?				
Sabes inventar coisas? Histórias, jogos, canções, construções... <i>(Só para 4/5 anos)</i>				
Sabes contar histórias? <i>(Só para os 3 anos)</i>				
Ficas feliz com os trabalhos que fazes?				

Fator 3 Interesse da criança pela aprendizagem (Envolvimento da criança com a atividade da sala)	Nenhuma vez 	Às vezes 	Muitas vezes 	Observações 
Aprendes coisas que gostas?				
As atividades que fazes são divertidas?				
Quando comesças um trabalho, gostas de o acabar?				
Aprendes muitas coisas na sala?				
Quando queres saber alguma coisa perguntas à educadora?				
Quando queres saber mais sobre algum assunto, procuras nos livros?				

Fator 4 Autonomia da criança (Traço da personalidade da criança associado à criatividade)	Nenhuma vez 	Às vezes 	Muitas vezes 	Observações 
Sabes escolher a área para onde queres ir trabalhar?				
És capaz de fazer trabalhos sozinho?				
Sabes escolher as tuas brincadeiras?				

Fator 5 Estímulo da educadora à produção de ideias da criança (Postura de incentivo e aceitação por parte do educador às ideias geradas pelas crianças)	Nenhuma vez 	Às vezes 	Muitas vezes 	Observações 
A tua educadora gosta que tenhas muitas ideias?				
A educadora pede-te para ter ideias?				
Quando tu não consegues ter uma ideia, a educadora pede-te para pensares?				
Achas que a tua educadora tem muitas ideias?				

Nesta escala, por ser a adaptação para o JI de uma escala existente para a escolaridade obrigatória¹⁰⁰, mantiveram-se alguns dos elementos estruturantes

¹⁰⁰ A escala original (ver anexo n.5) foi construída por Fleith & Alencar e segundo as autoras “teve como objetivo ser utilizada para fins de diagnóstico, a partir da identificação de fatores estimuladores e inibidores à expressão do talento criativo” (2005) em salas de escolaridade obrigatória. É composta por cinco fatores: fator 1 - Suporte da Professora à Expressão de Ideias do Aluno, fator 2 - Autopercepção do Aluno com Relação à Criatividade, fator 3 -

da original como, por exemplo, a denominação das diferentes categorias de indicadores, como fatores.

A escala está dividida em cinco fatores:

- Apoio da Educadora à expressão de ideias da criança;
- Autoperceção da criança em relação à criatividade;
- Interesse da criança pela aprendizagem;
- Autonomia da criança;
- Estímulo da educadora à produção de ideias da criança.

Cada fator contempla um conjunto de perguntas a serem feitas às crianças, à semelhança da escala original, e foram adequadas pela aplicação exploratória deste instrumento junto de grupos de crianças de JI.

Explicando às crianças a intenção, acabaram por se registar as perguntas que para estas, pareceram ter mais significado, ou mesmo, nalguns casos, optou-se pelo formato de pergunta que as mesmas reformularam. A intenção foi perceber se a linguagem utilizada era clara e compreendida pelas crianças.

Para a resposta obtida em cada um dos itens utilizou-se uma escala de 3 pontos: nenhuma vez, às vezes, muitas vezes que aparecem por escrito e, também, representados graficamente por caras de triste a feliz.

A opção das autoras da escala original foi apresentar apenas caras felizes com diferentes tamanhos, no entanto, nesta versão adaptada para a realidade de JI, as crianças demonstraram não compreender a gradação dos tamanhos pelo que se optou por diferenciar a expressão facial.

O preenchimento da escala com a recolha das opiniões das crianças foi feita individualmente por um adulto que leu a pergunta à criança e registou a resposta selecionada por esta. Quando a criança quer acrescentar ou explicar a sua opinião, esta será incluída no campo dedicado às observações.

Interesse do Aluno pela Aprendizagem, fator 4 - Autonomia do Aluno, fator 5 - Estímulo da Professora à Produção de Idéias do Aluno.

No processo de construção e de experimentação desta escala não foi a educadora titular de sala que fez as perguntas às crianças, por se entender que isso podia condicionar as respostas das mesmas. As perguntas foram feitas por outro elemento do grupo de investigação tendo sido as respostas das crianças utilizadas para aferir da adequação da escala e, também, devolvidas à educadora para que esta pudesse fazer uma reflexão sobre a prática, se assim o entendesse.

Como já referido anteriormente, este processo de adaptação do instrumento, foi complementado com uma recolha de opinião de um conjunto de 86 educadores e investigadores de vários países, parceiros de estudos no âmbito da educação de infância, que foram convidados, por e-mail, a contribuir para uma adaptação da referida escala ao contexto de JI, tendo-se obtido um conjunto de fatores e de indicadores que permitiram refletir sobre a melhor adaptação ao contexto de JI.

Apresentamos, de seguida, as respostas dadas pelos inquiridos em que avaliaram a importância, ou grau de pertinência, de cada item em relação aos diferentes fatores pré-definidos.

Resta acrescentar que aos inquiridos foi dada a possibilidade de definirem outros indicadores que julgassem pertinentes para serem avaliados. As diferentes sugestões em cada quadro a seguir apresentado, serão incluídas em nota de rodapé.

Da listagem total de sugestões apenas incluiremos aqui, as que foram formuladas como indicadores definidos na perspetiva da criança. Algumas respostas centram-se na definição de conceitos ou nos pressupostos inerentes à importância do desenvolvimento da criatividade.

Todas as sugestões foram, no entanto, pertinentes para alimentar a reflexão apesar de não serem aqui incluídas.

Este conjunto de perspetivas a ter em conta na construção de instrumentos de auto-avaliação do educador quanto à promoção de ambientes que desenvolvem a criatividade permitiu, à equipa refletir sobre a necessidade/possibilidade de criar condições daquilo a que, neste estudo,

chamamos de *criativinização* pedagógica, ou seja, do ato de imbuir a intervenção pedagógica de criatividade.

Quadro 20 - Fator 1: Apoio da educadora à expressão de ideias da criança¹⁰¹

4.1. Item 1: Educator's support to the expression of child's ideas (support that the educator gives the children so that they manifest their opinion and ideas)				
	Not important	Less important	Important	Very important
The Educator gives attention to my ideas			4	61
The Educator cares about what I have to say		1	1	63
I can participate in several activities		2	8	54
My ideas are welcome			8	57

Quadro 21 - Fator 2: Autopercepção da criança em relação à criatividade¹⁰²

4.2. Item 2: Self perception of the child relative their creativity				
	Not important	Less important	Important	Very important
I have a lot of ideas		6	9	45
I'm creative	1	6	17	36
I feel proud of myself	1	7	10	42
I know how to use my imagination		7	12	41

¹⁰¹ Sugestões de outros indicadores a serem incluídos para a avaliação, de acordo com a opinião dos inquiridos - *The educator understands that my creativity can occur in any realm (arts, science, general problem-solving, etc.)/ The educator knows ways to encourage me to try new approaches, media, techniques, etc./ The educator encourages me to notice and respect the creative contributions of others/ The educator encourages me to think creatively in collaboration with peers/ The teacher asks me to use my imagination?/I can choose my activities/ I can choose the activities I want to participate in/ I have freedom of choice/ My educator understands my development & how to extend it / Everything is available for me to make my own choices/ I am given time to explore my ideas without interruption/ I can work collaboratively with others/ I'm seen to be successful by adults and peers/ I can express my creativity when I feel the need/ I have freedom to choose if I want to do an activity/ The staff are educated and understand what I mean and can help me to make the activity happen/ Can I make questions?/ Can I play?/ Can I discovered by myself my classroom?/ Are you listening to me?/ I have the opportunity to execute my ideas in a creative way/ The educator provides interesting objects and ideas in the classroom/ The educator appreciate my work/ The educator give time to mingle with children/ I can make my own choices/ I can advance at my own pace/ I can follow the other children's example/ I can help younger children/ The educator honours my cultural diversity/ The Educator allows me to learn at my own pace and in my own time/ The Educator provides activities that meets my individual needs/ The Educator works closely with my family to.*

¹⁰² Sugestões de outros indicadores a serem incluídos para a avaliação, de acordo com a opinião dos inquiridos - *I feel safe and secure/ It's OK to get things wrong - it is part of the learning process/ People respond to my ideas in a positive way/ I feel competent/ I feel heard/ I know that I matter in my world/ I can use creativity to solve problems and address tasks in my life/ I am willing to take risk/ I know different ways of using the materials/ My ideas are valued/ I am self-confident/ I am willing to try new things even if I might not know how to do them/It is ok to try and not succeed.I then try something different/ I can explain my project and the way I realised it/ I can express my creativity through work.*

Quadro 22 - Fator 3: Interesse da criança pela aprendizagem¹⁰³

4.2. Item 2: Self perception of the child relative their creativity				
	Not important	Less important	Important	Very important
I learn things that I really like			18	40
The work that I do is fun	2	7	12	35
When I begin an activity I like to finish it	4	11	23	19
I learn a lot of things	1	9	17	26
I do research in books when I want to know more about a subject	1	10	18	24

Quadro 23 - Fator 4: Autonomia da criança¹⁰⁴

4.4. Item 4: Children's autonomy				
	Not important	Less important	Important	Very important
I can choose what I want to do	1	6	11	38
I try to do work in different ways	1	3	14	37
The Educator asks me to show my work to other children	6	14	15	22

Quadro 24 - Fator 5: Estímulo da educadora à produção de ideias da criança¹⁰⁵

4.5. Item 5: How the Educator increase the production of children' ideas				
	Not important	Less important	Important	Very important
The Educator asks me to think about new ideas	1	6	18	33
The Educator asks me to think about a lot of ideas	1	14	21	21
The Educator asks me to try even when I don't know the answer	3	7	19	29

¹⁰³Sugestões de outros indicadores a serem incluídos para a avaliação, de acordo com a opinião dos inquiridos - *My teacher is interesting and has lots of ideas/ I am learning about things that are interesting to me/ I enjoy learning new things/ I am willing to take risk/ I can see value in subjects that are not necessarily my favourite subject/ I can apply my learning to projects that are important and have meaning to me and others around me/ I can learn as much as I want/ I find new ideas interesting/ I like to see things first hand/I like to know that my teacher knows a lot about a lot of things.*

¹⁰⁴Sugestões de outros indicadores a serem incluídos para a avaliação, de acordo com a opinião dos inquiridos - *I take responsibility for keeping my work space in order and usable/ I am willing to take risk/ I can do it!/ I have a variety of resources available to me/ I have a variety of materials available to me/I know how to get help when I need it/ I am capable of helping others and willing to do so/ I know mistaking is allowed, I can talk about and find solutions to solve/ I can choose what I want to do but I also have to work for what I don't enjoy as training for writing!/ I feel good about my work product/ I feel good about my accomplishments.*

¹⁰⁵Sugestões de outros indicadores a serem incluídos para a avaliação, de acordo com a opinião dos inquiridos - *The educator helps me and my peers evaluate the ideas that we have generated/ The educator displays my work/ The educator provides conversation circles in which I can listen to my friends ideas./ The educator asks questions about my ideas in a way that I know she is genuinely curious and interested/The educator introduces us to many different types of materials and we play with them in different ways/The educator asks me to talk about my personal experiences of the topic (from outside school)/ The Educator gives positive feedback at all times/ The Educator provides support and encouragement when I don't know the answer.*

6. Reflexões sobre o processo investigativo

Todo o processo desenvolvido e descrito leva a que o desenvolvimento da criatividade deixe de ser entendido como um objetivo a ser formulado de *per si*. A equipa envolvida no estudo consciencializou a necessidade da existência de níveis aprofundados de intencionalidade, na intervenção educativa, que possam ser promotores de processos criativos de cidadania.

Neste âmbito, foram construídos um conjunto de instrumentos de planificação e de avaliação que permitem explicitar a organização social da sala, as áreas de atividade, a colaboração com as famílias e as rotinas. Os diferentes domínios curriculares foram, igualmente, operacionalizados passando a estar presentes, nos instrumentos de planeamento, as dimensões metodológicas, processuais e funcionais.

Percebemos que o desenvolvimento da criatividade, como prioridade /intencionalidade educativa na educação de infância se pode tornar possível e provável: possível porque se organiza toda a intervenção com uma reflexão pedagógica que apetrecha o planeamento com uma rede de sustentação para que as situações favoráveis de desenvolvimento da criatividade possam ocorrer; provável porque com base no conhecimento do grupo e no entendimento daquilo em que o mesmo pode ser desafiado, o desenvolvimento da criatividade ocorrerá.

Diríamos que a intervenção educativa, neste âmbito, será um entrecruzar de elementos que, quando articulados, poderão significar, para o educador e para a criança, a apropriação de processos criativos de cidadania: bom apetrechamento teórico e reflexivo por parte do educador e capacidade de adequação às necessidades emergentes do ato educativo, organização do espaço e tempo favoráveis a que situações de aprendizagem possam acontecer, estímulo e desafio constante dados por essas situações e, ainda, exigência para que cada um possa ir tão longe quanto seja possível.

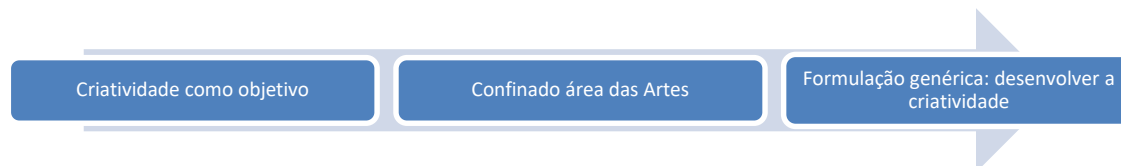
Compreendemos que a construção, por parte dos educadores, de instrumentos de planeamento e avaliação das práticas contribuem para a explicitação das intencionalidades educativas permitindo um alinhamento entre práticas declaradas e práticas vividas. Desocultámos a necessidade de existência de

instrumentos rigorosos e completos (abrangendo todos os momentos que constituem situações de aprendizagem no JI) mas, simultaneamente, ajustáveis a cada contexto e realidade - a inclusão no planejamento apenas das atividades orientadas ou dinamizadas pelo adulto acontece pela ausência de modelos que permitam incluir o que é identificado como a especificidade da atividade na educação de infância.

Identificamos ao longo de todo este processo duas posturas distintas de assunção do desenvolvimento da criatividade como intencionalidade educativa:

A) Processo linear de assunção do desenvolvimento da criatividade - que corresponde a uma prática declarada em que este desenvolvimento é subentendido como necessário, não está espelhado nos documentos legais orientadores da intervenção (a um nível macro) nem nos documentos orientadores definidos pelos educadores (a um nível micro) exceto quando remetido para certas áreas do saber e formulado genericamente como “desenvolver a criatividade”.

Figura 51 - Processo linear de assunção do desenvolvimento da criatividade



B) Processo participado e dinâmico de assunção do desenvolvimento da criatividade - que corresponde a uma intencionalidade questionando-se a sua importância (porquê), a sua finalidade (para quê) e os modos de o explicitar e operacionalizar e quais as implicações para a intervenção pedagógica (como).

Figura 52 - Processo participado e dinâmico de assunção do desenvolvimento da criatividade



Esta segunda postura permite constituir um processo de *criativização* - ato de imbuir a intervenção pedagógica de desenvolvimento da criatividade com intencionalidade.

Através deste percurso investigativo foi possível explicitar:

- a especificidade da intervenção em JI, evidenciando a função dos espaços e tempos que permitem à criança brincadeiras com significado cultural;
- a relação do planeamento com a construção por parte do educador de novas formas de documentação das práticas que permitem enriquece-las de forma a que respeitem o lugar da infância;
- a implementação, ao nível do planeamento dos educadores de infância, de uma dinâmica integrada entre as áreas curriculares e o desenvolvimento da criatividade;
- a possibilidade de criação de situações de interação fecunda, no planeamento, entre os diferentes níveis de intencionalidade e as vivências do quotidiano;

- a urgência de atenuar a centralidade do planejamento no papel do educador e fazer emergir outras formas de inclusão de situações de aprendizagem;
- a necessidade de o desenvolvimento da criatividade se tornar, explicitamente, incluído nas intencionalidades educativas para a educação de infância.

Capítulo IV - Conclusões e implicações do estudo

O estudo aqui apresentado começou por situar a Educação de Infância como um contexto específico de intervenção educativa, explicitando a importância do desenvolvimento da criatividade nesta valência como um processo participado e dinâmico, inerente à aprendizagem que permite a (co)construção de modos únicos de apropriação e reflexão das situações vividas. Identificámos a responsabilidade dos Educadores de Infância na promoção de processos e práticas criativas que explicitem este desenvolvimento como uma intencionalidade educativa.

Assim, definimos como questionamento de partida perceber se o *desenvolvimento da criatividade é uma intencionalidade na educação de infância?*

Esta questão conduziu-nos a dois âmbitos de análise:

- um âmbito macro, onde analisámos se *o desenvolvimento da criatividade é uma prioridade definida na legislação portuguesa para a Educação de Infância?*
- um âmbito micro, percebendo *como, e se, os educadores de infância integram o desenvolvimento da criatividade na sua organização e gestão curricular?*

O processo desenvolvido fez emergir a necessidade de perceber *como se pode, com os educadores, integrar o desenvolvimento da criatividade como intencionalidade, no seu planeamento?* Ou seja, compreender como é que o declarado pode vir a coincidir com o intencional.

1. Principais conclusões

- A documentação legal que enquadra as orientações para a Educação Pré-Escolar em Portugal, por omissão, não cria as condições para que o desenvolvimento da criatividade seja uma prática intencional.
- O desenvolvimento da criatividade não ocupa, no planeamento dos educadores, um posicionamento explícito e organizador das práticas educativas, na medida em que não contempla as situações de brincadeira, a organização e participação das crianças nas áreas da sala

e nas rotinas como situações de aprendizagem (em articulação com as áreas de conteúdo).

- Processos formativos de construção do sentido da criatividade nas práticas de JI e de reflexividade avaliativa - confrontação entre as práticas declaradas e vividas - geram a co-construção de instrumentos e procedimentos facilitadores do seu desenvolvimento com a assunção pessoal e profissional dessa intencionalidade por parte dos educadores de infância.

2. Implicações ao nível das políticas e práticas educativas

O desenvolvimento desta investigação aponta para a necessidade de:

- centralizar a formação de educadores de infância numa abordagem pluridisciplinar do estatuto da criança e da infância;
- apetrechar os educadores com competências ao nível da aprendizagem de novas formas de recolha de informação e de registo (planeamento e avaliação), da utilização de tecnologias e do domínio da língua inglesa/espanhola;
- promover uma reflexão sobre as finalidades da educação de infância para que possam emergir guidelines para enquadrar a intencionalidade dos educadores com o conceito de aprendizagem ao longo da vida;
- construir uma linguagem de entendimento partilhado com os educadores de infância e os professores do 1º CEB que permita distinguir níveis complementares de intervenção em função do desenvolvimento da criatividade.

A disseminação deste estudo pode ajudar os educadores de infância a, em equipa pedagógica, questionarem as suas prioridades educativas desenvolvendo competências de meta reflexão.

3. Limitações identificadas

- Por necessidade de apetrechar os educadores de instrumentos capazes de explicitar e enquadrar as prioridades educativas, não se aprofundou a reflexão sobre o impacto do desenvolvimento da criatividade na qualidade da intervenção educativa.

- Para além da operacionalização dos planeamentos deveria ter, ainda, proporcionado a reflexão das implicações da mudança das práticas,
- Partindo da importância da conceção global do desenvolvimento da criatividade houve necessidade de se tornar muito funcional e operativo - para provar a possibilidade de o planeamento ser feito de formas distintas.
- Pela necessidade de inclusão de todas as dimensões da organização do ambiente educativo no planeamento não foram explorados detalhadamente os planeamentos dos projetos.

4. Identificação de pontos fortes

- Demonstração da pertinência do desenvolvimento da criatividade como prioridade educativa na educação de infância.
- Desenvolvimento de um processo participado que apetrechou os educadores com competências que lhes permitam refletir na sua própria prática.
- Relação do estudo com as necessidades formativas dos educadores - diretamente relacionado com a intervenção educativa.
- Afirmação do JI como um espaço de promoção de processos e práticas criativas de cidadania como prioridade educativa.
- Utilização de metodologias de pesquisa que envolveram os participantes como sujeitos num processo em desenvolvimento.

5. Questões pertinentes para futuras investigações

- Dado que o atual modelo formativo dos educadores de infância pode habilitar, também, para o exercício da docência no 1º CEB interessará perceber, num futuro próximo, como vão estes profissionais articular o desenvolvimento da criatividade nos dois níveis educativos?
- Num tempo caracterizado pela incerteza, qual poderá ser o futuro enfoque das intencionalidades / prioridades educativas que salvguarde a margem de autonomia da educação de infância?

- Em que âmbito pode ser feita a integração do desenvolvimento da criatividade, como intencionalidade, nas orientações legais para a educação pré-escolar, salvaguardando a liberdade de adequação e avaliação dos efeitos por parte do educador?
- De que forma os educadores, que constroem planeamentos promotores do desenvolvimento da criatividade, os articulam com a implementação dos modelos curriculares que selecionam?

Seria, ainda, oportuno e enriquecedor perceber de que modo os educadores incluem o desenvolvimento da criatividade no planeamento dos projetos?

6. Uma reflexão final...

O estudo foi desenvolvido num processo aberto em que partindo de uma problemática e preocupação de estudo bem definida, foi o próprio percurso que foi construindo o guião a partir do qual a investigação foi evoluindo, experimentando-se um modo de análise de práticas educativas através da constituição de um projeto criativo-investigativo.

O envolvimento efetivo dos parceiros permitiu uma co-responsabilização do percurso a ser construído pela pesquisa, possibilitando um desenvolvimento mais ajustado à realidade e a introdução de novas práticas e procedimentos pedagógicos.

A postura de investigação-ação, assumida, representou uma constante aprendizagem, através de um processo de busca de significados da realidade que ao longo do estudo se renovou numa visão prospetiva, ou seja, criou-se um modo de adequar procedimentos de reflexão das práticas que, pela envolvência dos diferentes atores, se podem adequar e atualizar às exigências evolutivas do ato educativo.

Ficou clara, igualmente, a necessidade de apetrechar os profissionais com competências de criativinização: ato de imbuir a intervenção pedagógica de criatividade o que implica consciencialização da mesma, assunção da intencionalidade, explicitação das condições a criar e sua inclusão no planeamento e avaliação.

A continuidade do processo aqui descrito será desejável, no futuro, permitindo que o desenvolvimento da criatividade seja, realmente, assumido como uma prioridade explícita na educação de infância, criando um novo conhecimento pedagógico através de estratégias renovadas e com intencionalidade.

Esteve na base desta investigação a expectativa de contribuir para a qualidade da Educação de Infância valorizando, sobretudo, a necessidade de percepção de que a mudança apenas pode acontecer envolvendo os educadores e as crianças numa parceria de aprendizagem.

Bibliografia

- Abrantes, P. (dir), Vasconcelos, T. (2000). *A Educação Pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Afonso, M.R. (2007). *Guião de educação para a cidadania em contexto escolar... boas práticas*. Lisboa: ME/DGIDC. Disponível em <http://www.rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/EducCidadania-DGIDC07.pdf>
- Alencar, E. S. (2007). Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23 (n.º spe), 45-49. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23nspe/07.pdf>
- Alencar, E.S. (1992). As bases da produção criativa. In *Actas das 4ªs Jornadas de Actualização e Inovação Pedagógica*. Maia: CAIP.
- Azevedo, J. (2014). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In J. Machado, & J. M. Alves (Org.), *Melhorar a Escola - Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (39-54). Porto: Universidade Católica. Disponível em http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola_%20ebook.pdf
- Bellón, F.M., Isabella, O.M.D., & Alvarez, J.M. (1984). *La creatividad en la educación*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50 (1), 75-87. Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12109/epdf>
- Bocchi, G., Cianci, E., Montuori, A. & Trigona, R. (2014). *Eureka! The Myths of Creativity. World Futures: The Journal of New Paradigm Research*, 70(5-6), 276-308.
- Bocchi, G., Cianci, E., Montuori, A., Trigona, R. & Nicolaus, O. (2014). Educating for Creativity. *World Futures: The Journal of New Paradigm Research*, 70(5-6), 336-369.

- Boorstin, D.J. (1993). *Os criadores - Uma história dos heróis da imaginação*. Lisboa: Gradiva - Publicações Lda.
- Bound, M. (2011, November). *Qualitative method of research: grounded theory research*. Disponível em Academia.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cabanas, J. M. Q. (2002). *Teoria da Educação. Conceção antinómica da educação*. Porto: Edições ASA.
- Cabezas, J. A. (1993). *La creatividad- Teoria básica e implicaciones pedagógicas*. Salamanca: Gráficas Cervantes.
- Campos, B. P. (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar*. Lisboa: CIG. Disponível em http://www.cig.gov.pt/wpcontent/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf
- Cardona, M.J. (set./dez2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e conceções subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20 (21), 141-159. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v20i21.1102>.
- Carneiro, R. (1996). A evolução da economia e do emprego. Novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do séc. XXI. In *A Educação do Futuro, O Futuro da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem - 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, R. (2011). Discovering the treasure of learning. In J. Yang & R. Valdés-Cotera (Eds.), *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning* (pp.3-23). Hamburg: UNESCO. Institute for Lifelong Learning. Disponível em <https://infoeuropa.eurocid.pt/registo/000050273/documento/0001/>

- Carneiro, R. (2013). Living by learning, learning by living: the quest for meaning. *International Review of Education*, 59(3), 353-372.doi:10.1007/s11159-013-9355-3.
- Comissão Europeia, EACEA, Eurydice & Eurostat. (2014). *Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa*. Relatório da Rede Eurydice e Eurostat. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. doi: 10.2797/89837.
- Comissão Europeia. (1995). *“Livro Branco” sobre a educação e a formação. Ensinar e aprender: rumo à sociedade cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Cortesão L., et al.(2005). *Relatório de Avaliação Externa do projecto Equal Migrações e Desenvolvimento*. Direcção Geral dos Assuntos Consulares e Comunidades Portuguesas, Ministério dos Negócios Estrangeiros.
- Cortesão, I., Neves, I. & Pequito, P. (2014). Problematizar a Metodologia de Projeto, articulando e avaliando aprendizagens. In C. Tomás & C. Gonçalves (Org.), *ATAS do VI Encontro do CIED - I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos*, 223-240. Lisboa: CIED - Centro de Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Cortesão, L. (Coord.). (2012). *Discutindo autonomia relativa com professores - A indisciplina como (contra)argumento*. Porto: Instituto Paulo Freire de Portugal/ Livpsic.
- Cortesão, L., Leite, C., Pacheco, J.A. (2002). *Trabalhar por projectos em educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., Moore, D., & Boyd, W. (2014). *Young Children's Play and Environmental Education in Early Childhood Education*. Heidelberg: Springer.
- DeVries, R. (2004). *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e actividades*. Porto Alegre: Artmed.
- EACEA - Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura & Comissão Europeia. (2012). *A Educação para a cidadania na Europa*

(EC-31-12-690-PT-C). Lisboa: Eurydice. doi: 10.2797/21471. Disponível em <http://bookshop.europa.eu/pt/a-educa-o-para-a-cidadania-na-europa-pbEC3112690/>

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.

Elfert, M. (2015). UNESCO, the Faure report, The Delors report, and the Political Utopic of Lifelong Learning. *European Journal of Education*, vol.50, n.º 1, DOI:10.1111/ejed.12104

Esteves, A. J. (1986). A investigação-Acção. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. 251-278. Porto: Edições Afrontamento.

Feez, S. (2010). *Montessori and Early Childhood*. London: Sage.

Ferreira, M. (2004). Do “Averso” do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social(ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-Infância. In M.J. Sarmiento & A.B. Cerisara (Org.), *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: ASA.

Fleith, D. S., Alencar, E. S. (2005). Escala sobre o Clima para Criatividade em Sala de Aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol.21, 1, 85-91. Brasília.

Flick, U. (2009). *Desenho de pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

Folque, M. A. (2014). *O Aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Foulquié, P. (1971). Criatividade. In *Dicionário da Língua Pedagógica*. Lisboa: Livros Horizonte.

Galvão, M.M. (1992). *Criativa mente*. Rio de Janeiro: Quality Mark.

Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa. *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. 47-81. Porto: Porto Editora.

- Haetinger, M.G. & Trindade, R. (out. 2013). Creative expressive pedagogy: a new learning methodology for a new curriculum. In *European Conference on Curriculum Studies Future Directions: Uncertainty and Possibility* (pp.747-754). Braga: UM. Disponível em <http://hdl.handle.net/10216/70737>
- Helm, J.H. & Beneke, S. (org.) (2005). *O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Helm, J.H., & Katz, L. (2011). *Young Investigators: the project approach in the early years*. New York: Teachers College Press.
- Helm, J.H., Beneke, S. & Steinheimer, K. (2007). *Windows on learning: documenting young children's work*. New York: Teachers College Press.
- Hohmann, M.; Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Innerarity, D. (2010). *Incertesa i creativitat. Educar per a la societat del coneixement*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Ipfling, H-J. (1979). Criatividade. In *Vocabulário Fundamental de Pedagogia*. Lisboa: Edições 70.
- John-Steiner, V. (1985). *Notebooks of the mind: Explorations of thinking*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Katz, L. (1994). *The project approach*. Champaign, IL: Eric Claringhouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Katz, L. (2005). A construção de sólidos fundamentos para as crianças. In J. Helm & S. Beneke (org.). *O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil*. 27-37. Porto Alegre: Artmed.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S. (1989). Seven Principles for Program Evaluation in Curriculum development and Innovation. In *New Direction in Educational Evaluation*. London: The Falmer Press.

- Kerem, E. A., Kamaraj, I., & Yelland, N. (2001). An Analysis of Turkish Pre-school Teachers' Ideas about the Concept of Creativity and the Activities that can Foster Creativity in Young Children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 243-252. doi: 10.2304/ciec.2001.2.2.10
- Kishimoto, T.M. (1999). *Jogo, brinquedo brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Kishimoto, T.M. (2000). *Jogos infantis. O jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Editoras Vozes.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., & Miller, S. (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. London: Cambridge University Press.
- Landsheere, G. (1996). O novo papel dos professores face às mudanças sociais e económicas e os consequentes desafios a empreender pelos sistemas educativos. In *A Educação do Futuro, O Futuro da Educação*. Porto: ASA.
- Leite, E., Malpique, M., Santos, M. (1989). *Trabalho de projecto - 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Levin, M. (2008). The Praxis of Educating Action Researchers. In P. Reason & H. Bradbury. *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (2nd ed, Chapt. 47). London: Sage. Disponível em Google Books.
- Lino, D. (2013). O Modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação*, 109-140. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projectos*. Porto: ASA.
- Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.

- Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.
- Ministry of Education (2012). *A Curriculum Framework for Kindergartens in Singapore*. Disponível em <http://www.moe.gov.sg/education/preschool/files/kindergarten-curriculum-framework.pdf>
- Moss, P. (2008). What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? *Research in Comparative and International Education*, 3(3), 224-234. ISSN 1745-4999.
- Mourão, R. & Martínez, A. (2006). A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e a pedagogia de projetos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(2), 263-272.
- Munari, B. (1987). *Fantasia - Invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual*. Lisboa: Editorial Presença.
- Novaes, M. H. (2003). O que se espera de uma educação criativa no futuro. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(2), 155-160.
- Oliveira, S.C. & Gomes, C.F. (2013). Sociologia da infância: uma questão possível. R.T. Ens & M.C. Garanhani (org.). *Sociologia da Infância e a Formação de Professores*. Curitiba: Champagnat.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). O desenvolvimento profissional de Educadores de Infância principiantes: relato de uma investigação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 2, 109-124.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: Revelando as aprendizagens*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

- Pequito, P. (1999). Representações de criatividade dos Educadores de Infância. *Saber (e) Educar*, 4, 61-77. Disponível em <http://purl.net/esepef/handle/10000/218>
- Pequito, P., Cortesão, I. (2007). «...e aprendemos muitas coisas novas!...» projectos simples...complexas aprendizagens: utilização de um conjunto de critérios de avaliação de qualidade e balanço de competências na avaliação de projectos lúdicos. *Cadernos de Estudo*, 6, 105-126. Disponível em <http://repositorio.esepef.pt/handle/10000/121>
- Pequito, P., et al. (2003). Educação: novos desafios - Licenciatura em Educação de Infância. *Saber (e) Educar*, 8, 49-53. Disponível em <http://repositorio.esepef.pt/handle/10000/249>
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Asa.
- Prado, D. (1988). *Técnicas creativas y lenguaje total*. Madrid: Narcea.
- Resnick, M. (2007). All I really need to know (about creative thinking) I learned (by studying how children learn) in kindergarten. In *C&C '07 Proceedings of the 6th ACM SIGCHI conference on Creativity & cognition* (pp.1-6). New York: ACM. doi: [10.1145/1254960.1254961](https://doi.org/10.1145/1254960.1254961)
- Ribeiro, A. (1992). Criatividade, Expressões e Aprendizagem Criativa. In *Comunicações do V Encontro Nacional de Ludotecas*. Porto: Associação de Ludotecas do Porto.
- Ribeiro, A. (1999). A imaginação na Pedagogia. *Saber (e) Educar*, 4, 11-17. Disponível em <http://purl.net/esepef/handle/10000/214>
- Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar: Textos de Intervenção sobre Educação de Infância*. Porto: ASA.
- Ribeiro, A., Lopes, A., & Pereira, F. (2001). Projecto CRIA-SE ou a criatividade na escola de todos os dias. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 227-243. Disponível em <http://hdl.handle.net/10216/6666>
- Ribeiro, E. (2004). Perspectivas em torno do(s) conceito(s) de criança e suas implicações pedagógicas. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 6, 45-60.

- Rogers, Carl. (1985). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Sarmiento, M.J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. R.T. Ens & M.C. Garanhani. (org.). *Sociologia da Infância e a Formação de Professores*. Curitiba: Champagnat.
- Siolta, *The National Quality Framework for Early Childhood Education*. (2006). Dublin: Centre for Early Childhood Development & Education. Disponível em http://siolta.ie/media/pdfs/final_handbook.pdf
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Sklavounos, G. (1996). *Relatório sobre “A política cultural europeia para as crianças”*. Bruxelas: Comité Económico e Social da Comunidade Europeia.
- Spodek, B., & Brown, P. (1996). Alternativas curriculares na Educação de Infância: Uma perspectiva histórica. In J. Oliveira-Formosinho (coord.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Teodoro, A. (1995). Reforma Educativa ou a Legitimação do discurso sobre a prioridade educativa. *Educação, Sociedade & Culturas*, 4, 49-70. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC4/4-2-teodoro.pdf>
- Tomás, C., Vilarinho, E., Homem, L. F., Sarmiento, M., & Folque, M. A. (2015). *Pensar a educação de Infância e os seus contextos*. Lisboa: Grupo Economia e Sociedade (GES). Disponível em http://fundacao-betania.org/ges/Educacao2015/actualizacoes/actualizacao_PENSAR_A_EDUCACAO_Educa%C3%A7%C3%A3o_de_%20Inf%C3%A2ncia.pdf
- UNICEF-United Nations Children’s Fund (2014). *The State of the World’s Children 2015: Reimagine the Future: Innovation for Every Child*. New York: UNICEF. Disponível em

http://www.unicef.org/wcaro/english/SOWC_2015_Executive_20Summary_20web.pdf

- Vasconcelos, T. (1995). Educação para a Cidadania num Jardim de Infância: “Tenho que ser eu”. *Cadernos de Educação de Infância*, 34. 13-18. Lisboa: APEI.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande - A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 93-115. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie22a05.htm>
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: ME- DGIDC.
- Vasconcelos, T. (2011b). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (2012). *A casa [que] se procura - Percursos curriculares na Educação de Infância em Portugal*. Lisboa: APEI.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (Última Lição)*. Lisboa: Media XXI.
- Vasconcelos, T., (1991). Planear - visões de futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, 17/18. 44-47. Lisboa: APEI.
- Vaz, M. & Pequito P. (2005). O Projecto: um caminho para o culto da confiança. In P. Pequito & A. Pinheiro (Org.), *Actas do I Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância*. 465-470. Porto: Edições Gailivro, S.A..
- Vilarinho, E. (2000). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Wechsler, S. M. (1993). *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas/ São Paulo: Editorial Psy.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação

Lei n.º 5/77, de 1 de Fevereiro

Decreto Lei 542/79, de 31 de Dezembro

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de Junho

Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 - Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização

Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto

Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011 - Avaliação na Educação Pré-Escolar

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho

Anexos

Anexo n.º 1 - Caracterização das áreas de atividade da sala

Nome da instituição: _____

Código da sala: _____

Data da observação: ____/____/____

Área: _____ Dimensão: _____ x _____

Mobiliário existente	Materiais				
	Listagem total	Selecionados /trazidos pelo adulto	Selecionados /trazidos pela criança	Função /tarefa	Materiais polivalentes
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Atividades possíveis de desenvolver

Atividades	Propostas pelas crianças	Propostas pelo adulto
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quem define as atividades da área?

Adulto ☐

Criança ☐

Adulto e criança ☐

Regras de funcionamento

Contemplam:

- ☐ Número de crianças
- ☐ Barulho

- ☐ Mobilidade de materiais
- ☐ Outros aspectos

Quais? _____

São:

- ☐ Escritas pelo adulto
- ☐ Afixadas

- ☐ Registadas pela criança
- ☐ Não estão registadas

Frequência da área

Como é escolhida? _____

Quem tem direito a frequentá-la? _____

As crianças:

- ☐ Podem ficar na área enquanto quiserem
- ☐ Podem sair da área quando a atividade acaba
- ☐ Têm de permanecer durante o tempo de atividades
- ☐ Podem frequentar a área todos os dias

Relação com as outras áreas

- ☐ Atividades partilhadas
com a área: _____

- ☐ Materiais partilhados
com a área: _____

Relação com projetos que decorrem na sala

Nome do projeto: _____

Que outras áreas são incluídas? _____

Permanência do adulto na área

- ☐ Para facultar/ organizar material
- ☐ Para dinamizar

- ☐ O adulto não está presente
- ☐ A área não depende do adulto

Como surgiu a área?

Está organizada desta forma desde o início do ano?

Permite o trabalho/atividade

- ☐ Individual
- ☐ A pares

- ☐ Em pequeno grupo
- ☐ Em grande grupo

Registo fotográfico

Pode colar neste espaço uma fotografia da área ou entregar um cd com todos os registos fotográficos devidamente identificados.

Observações

Anexo n.º 2 - Planificação das crianças

Nome da instituição: _____

Código da sala: _____

Data da observação: ____/____/____

Existência de planificação	Atividades/áreas	O que planificam?
<input type="checkbox"/>	Projeto	
<input type="checkbox"/>	Atividades nas áreas	
<input type="checkbox"/>	Rotina: almoço	
<input type="checkbox"/>	Rotina: sesta	
<input type="checkbox"/>	Outras _____	

Anexo n.º 3 - Tipos de Avaliação

Nome da instituição: _____

Código da sala: _____

Data da observação: ____/____/____

Caraterísticas da avaliação

Periodicidade: ☐ Diária ☐ Semanal ☐ Quinzenal
☐ Mensal ☐ Trimestral ☐ Anual

Instrumentos de avaliação utilizados

Registos de observação ☐ Grelhas de desenvolvimento ☐
 Escalas aferidas ☐ Portfólios das crianças ☐
 Outros ☐ Quais? _____

Quem e o que se avalia

Existência de avaliação	O que se avalia	Quem avalia (ver legenda)					Oralmente	Por escrito
		1	2	3	4	5		
<input type="checkbox"/>	O desenvolvimento/aprendizagem do grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	O desenvolvimento/aprendizagem de cada criança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	A intervenção dos adultos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	O desenvolvimento do currículo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	A organização do espaço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	A organização do tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	A selecção dos materiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	As atividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	O projeto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	As potencialidades das áreas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	As rotinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Outro: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Outro: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1 - Educador

2 - Criança

3 - Educador e crianças

4 - Todos os adultos

5 - Pais

Anexo n.º 4 - Inquérito por questionário

Este inquérito insere-se no âmbito de uma investigação com carácter académico e pretende recolher opiniões de supervisores de Estágio, sobre a intervenção dos Educadores de Infância com as crianças e na equipa pedagógica.

Responda, por favor, tendo como referência cada centro de estágio onde faz supervisão, e dentro deste, cada Educador.

É garantida a confidencialidade e o anonimato das respostas.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade.

1. Faz supervisão de estágios há: Menos de 5 anos ☐ Mais de 5 anos ☐
 Mais de 10 anos ☐ Mais de 15 anos ☐ Mais de 20 anos ☐

2. No atual ano letivo em quantos centros de estágio faz supervisão? ☐

3. Caracterização dos centros de estágio:

Centro de Estágio	Tipo de Instituição)				Valências Existentes			
	IPSS	Privada	Rede Pública	Outro	Creche	Jardim de Infância	ATL	Ensino Básico
Centro Estágio I	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. A intervenção do Educador com as crianças:

Centro de Estágio I					
Sala 1: Grupo etário: _____ anos					
O Educador	Nunca	Às vezes	Frequent.	Sempre	Observações
Dinamiza as conversas das crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ajuda-as na negociação e na resolução de conflitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Concebe situações-problema ajustadas ao nível das crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Planifica com as crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Leva as crianças a ultrapassarem-se a si mesmas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Fomenta o respeito e a empatia pelos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Promove o empenhamento e envolvimento das crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Envolve-se na atividade com a criança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Potencia as capacidades de cada criança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Promove experiências reais de vida em sociedade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Promove a prática da cidadania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Promove a criatividade individual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Promove a criatividade grupal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Promove a aprendizagem individual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Promove a aprendizagem coletiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Envolve as crianças em atividades de pesquisa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Desenvolve a cooperação entre as crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Fornecer apoio integrado a crianças portadoras de dificuldades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Desenvolve o sentido da responsabilidade e autonomia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Desenvolve na criança a capacidade de auto-avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Administra a heterogeneidade no âmbito do grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Constrói e planeia dispositivos e sequências didáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Observa e avalia as crianças em situações de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Faz balanços periódicos de competências e toma decisões de progressão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sala 2: Grupo etário: _____ anos					
O Educador	Nunca	Às vezes	Frequent.	Sempre	Observações
Dinamiza as conversas das crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ajuda-as na negociação e na resolução de conflitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Concebe situações-problema ajustadas ao nível das crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Planifica com as crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Leva as crianças a ultrapassarem-se a si mesmas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Fomenta o respeito e a empatia pelos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Promove o empenhamento e envolvimento das crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Envolve-se na atividade com a criança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Potencia as capacidades de cada criança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Promove experiências reais de vida em sociedade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Promove a prática da cidadania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Promove a criatividade individual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Promove a criatividade grupal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Promove a aprendizagem individual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Promove a aprendizagem coletiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Envolve as crianças em atividades de pesquisa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Desenvolve a cooperação entre as crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Fornece apoio integrado a crianças portadoras de dificuldades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Desenvolve o sentido da responsabilidade e autonomia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Desenvolve na criança a capacidade de auto-avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Administra a heterogeneidade no âmbito do grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Constrói e planeia dispositivos e sequências didáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Observa e avalia as crianças em situações de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Faz balanços periódicos de competências e toma decisões de progressão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sala 3: Grupo etário: _____ anos					
O Educador	Nunca	Às vezes	Frequent.	Sempre	Observações
Dinamiza as conversas das crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ajuda-as na negociação e na resolução de conflitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Concebe situações-problema ajustadas ao nível das crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Planifica com as crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Leva as crianças a ultrapassarem-se a si mesmas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Fomenta o respeito e a empatia pelos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Promove o empenhamento e envolvimento das crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Envolve-se na atividade com a criança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Potencia as capacidades de cada criança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Promove experiências reais de vida em sociedade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Promove a prática da cidadania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Promove a criatividade individual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Promove a criatividade grupal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Promove a aprendizagem individual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Promove a aprendizagem coletiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Envolve as crianças em atividades de pesquisa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Desenvolve a cooperação entre as crianças	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Fornece apoio integrado a crianças portadoras de dificuldades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Desenvolve o sentido da responsabilidade e autonomia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Desenvolve na criança a capacidade de auto-avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Administra a heterogeneidade no âmbito do grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Constrói e planeia dispositivos e sequências didáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Observa e avalia as crianças em situações de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Faz balanços periódicos de competências e toma decisões de progressão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

5. A intervenção do Educador na equipa pedagógica:

Centro de Estágio I					
Educador da Sala 1					
O Educador	Nunca	Às vezes	Frequent.	Sempre	Observações
Estabelece laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ajuda a definir um projeto de formação comum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Respeita a opinião dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Analisa em conjunto práticas e problemas profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Colabora na resolução de conflitos interpessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Colabora na resolução de problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Envolve os pares na construção de saberes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Participa na construção de regras de vida comum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Analisa com a equipa a sua intervenção pedagógica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sabe explicitar as próprias práticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Pede ajuda aos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Utiliza os registos da sua prática para uma avaliação/aprendizagem em equipa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Promove situações de aprendizagem individual e coletiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Identifica problemas profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Colabora na potencialização das capacidades de cada um	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Colabora na construção de um saber comum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aceita participar em projetos comuns	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Cria mecanismos e instrumentos de reflexão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Educador da Sala 2					
O Educador	Nunca	Às vezes	Frequent.	Sempre	Observações
Estabelece laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ajuda a definir um projeto de formação comum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Respeita a opinião dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Analisa em conjunto práticas e problemas profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Colabora na resolução de conflitos interpessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Colabora na resolução de problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Envolve os pares na construção de saberes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Participa na construção de regras de vida comum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Analisa com a equipa a sua intervenção pedagógica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sabe explicitar as próprias práticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Pede ajuda aos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Utiliza os registos da sua prática para uma avaliação/aprendizagem em equipa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Promove situações de aprendizagem individual e coletiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Identifica problemas profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Colabora na potencialização das capacidades de cada um	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Colabora na construção de um saber comum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aceita participar em projetos comuns	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Cria mecanismos e instrumentos de reflexão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Educador da Sala 3					
O Educador	Nunca	Às vezes	Frequent.	Sempre	Observações
Estabelece laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ajuda a definir um projeto de formação comum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Respeita a opinião dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Analisa em conjunto práticas e problemas profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Colabora na resolução de conflitos interpessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Colabora na resolução de problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Envolve os pares na construção de saberes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Participa na construção de regras de vida comum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Analisa com a equipa a sua intervenção pedagógica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sabe explicitar as próprias práticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Pede ajuda aos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Utiliza os registos da sua prática para uma avaliação/aprendizagem em equipa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Promove situações de aprendizagem individual e coletiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Identifica problemas profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Colabora na potencialização das capacidades de cada um	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Colabora na construção de um saber comum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Aceita participar em projetos comuns	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Cria mecanismos e instrumentos de reflexão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

6. Considerando a sua prática de supervisão indique, por favor, algumas estratégias metodológicas que os Educadores utilizem/identifiquem para promover o desenvolvimento da criatividade individual e coletiva nos momentos de intervenção.

Obrigada pela sua colaboração

Anexo n.º 5 - Escala sobre o Clima para Criatividade em Sala de Aula

Denise de Souza Fleith²

Universidade de Brasília

Eunice M. L. Soriano de Alencar

Universidade Católica de Brasília

A análise gerou cinco factores: Suporte da Professora à Expressão de Ideias do Aluno, Autopercepção do Aluno com Relação à Criatividade, Interesse do Aluno pela Aprendizagem, Autonomia do Aluno e Estímulo da Professora à Produção de Ideias do Aluno

Scale of the Classroom Climate for Creativity

Cinquenta e um itens compuseram a primeira versão do instrumento *Escala sobre o Clima para Criatividade em Sala de Aula*, desenvolvidos com base na revisão de literatura.

Todos os itens do instrumento foram escritos de forma afirmativa de maneira a evitar problemas de compreensão por parte dos alunos que responderão ao instrumento, conforme sugere Gable e Wolf (1993). Para que os itens fossem respondidos, utilizou-se uma escala de frequência de cinco pontos: (1) nunca, (2) raramente, (3) algumas vezes, (4) muitas vezes e (5) sempre. Todos os cinco pontos da escala foram indicados por escrito e representados graficamente, gradualmente, por faces do tipo triste e feliz (ex: ☹ ☹ ☹ ☹ ☹).

A segunda versão da escala foi constituída, portanto, de 26 itens. Houve, também, uma mudança com relação à escala de frequência: o termo “raramente” que designa o ponto (2) passou a ser denominado “poucas vezes”. Outra mudança foi com relação à representação gráfica da escala. Optou-se por utilizar

apenas faces felizes, porém de tamanhos que aumentavam gradualmente (por exemplo, ☺☺☺☺☺), a fim de facilitar a compreensão dos jovens alunos que responderão ao instrumento.

O factor 1, denominado *Suporte da Professora à Expressão de Ideias do Aluno*, inclui cinco itens relativos ao apoio que a professora fornece ao aluno para manifestar sua opinião, gerando um clima de respeito às ideias apresentadas pelos alunos, contribuindo para que o aluno se sinta seguro em manifestar suas ideias em sala de aula:

A professora dá atenção às minhas ideias

A professora se importa com o que eu tenho a dizer.

Minhas ideias são bem-vindas.

A professora me dá tempo suficiente para pensar sobre uma história que eu tenho que escrever.

Eu tenho chance de participar de várias actividades

O factor 2, *Autopercepção do Aluno com Relação à Criatividade*, inclui quatro itens que dizem respeito à imagem que o aluno tem de si mesmo em relação ao seu nível de criatividade:

Eu tenho muitas ideias

Eu me acho criativo(a).

Eu uso minha imaginação.

Eu sinto orgulho de mim.

O factor 3, denominado *Interesse do Aluno pela Aprendizagem*, engloba seis itens relativos ao envolvimento do aluno com o trabalho escolar:

Eu gosto da matéria ensinada.

Eu aprendo coisas que realmente gosto.

Os trabalhos que faço são divertidos

Quando eu começo uma tarefa, eu gosto de terminá-la.

Eu aprendo muitas coisas.

Eu pesquiso em livros quando eu quero saber mais sobre um assunto.

O factor 4, *Autonomia do Aluno*, inclui quatro itens que dizem respeito a um traço de personalidade do aluno associado à criatividade.

Eu posso escolher o que eu quero fazer.

Eu fico tão envolvido(a) com as tarefas que eu não sei o que está acontecendo perto de mim.

Eu procuro fazer as tarefas de maneiras diferentes.

A professora me pede para mostrar meu trabalho para os outros alunos.

O factor 5, *Estímulo da Professora à Produção de Ideias do Aluno*, inclui três itens relativos à postura de incentivo e aceitação por parte do professor às ideias geradas pelos alunos.

A professora me pede para pensar em novas ideias.

A professora me pede para pensar em muitas ideias.

A professora me pede para tentar quando eu não sei a resposta para uma questão.